

TEORÍA LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Francisco Osuna Garcia
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El objeto de este trabajo es sugerir algunas posibles actividades para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Se parte de la hipótesis de que la teoría lingüística, que los profesores de lengua deben conocer, puede aportar explicaciones aplicables a la enseñanza. Se plantean cuestiones generales acerca de la naturaleza de las lenguas, considerándolas como sistemas de representación. Se considera que la actividad en el aula debe centrarse en el uso, pues no parece que haya un sistema abstracto independiente del uso. Se exponen algunas propuestas para mejorar la competencia lingüística. La actividad gramatical debe ir dirigida al uso consciente de las formas lingüísticas, que ya saben usar de manera inconsciente. Esta práctica debe orientarse a la construcción más que al análisis.

Palabras clave: función instrumental, representación, competencia lingüística, uso, vocabulario, gramática.

ABSTRACT

The aim of this paper is to suggest some possible activities to improve the students' linguistic competence. The hypothesis we assume as the starting point is that the linguistic theory can provide useful explanations to teaching. The paper deals with general questions about the nature of languages, which are considered like systems of representation. It is suggested that the activities in the classroom must be focused on use, because there does not seem to exist an abstract system independent of the use. Several proposals are suggested to improve the linguistic competence at vocabulary and grammar levels. The grammatical activities must be directed to elicit conscious use of linguistic forms, linguistic forms that students already can use in an unconscious way. The aim of this practice is to foster construction rather than analysis.

Key words: instrumental function, representation, linguistic competence, use, vocabulary, grammar.

0. INTRODUCCIÓN

1. Parece claro que la enseñanza de cualquier materia del currículum escolar depende de dos factores muy importantes: del nivel de desarrollo mental y de la motivación de los estudiantes -depende, pues, de lo que la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje nos dicen acerca del desarrollo de nuestras capacidades cognoscitivas-; y, por otra parte, de la naturaleza de nuestra propia materia, de la explicación que los estudiosos nos han dado de ella. Ninguno de estos dos factores, el psicológico y el específico, nos ofrecen datos seguros para la tarea docente.

Respecto a la primera cuestión, no hay acuerdo entre los investigadores; ni parece que a corto plazo se pueda alcanzar una teoría que pudiera considerarse científica. Los mentores de la ya antigua LOGSE, o de la actual LOE, han seguido algunos principios, que no son los únicos posibles; incluso algunos de los psicólogos citados, como Piaget o Vygotsky, difieren entre sí en aspectos esenciales. Pero la confusión es aún mayor, si cabe, en el campo de la teoría de la lengua. La didáctica ha ido a remolque de la lingüística, y parece que no puede ser de otra manera: ha tratado de aplicar la teoría dominante. Así, del modelo tradicional se pasó al estructuralista y de éste al generativista; después se empezó a rendir culto a la lingüística del texto y a la pragmática; y, en la última redacción de los diseños curriculares, se puede observar la presencia de una teoría funcional que ha puesto de moda términos como complementos argumentales y complementos no argumentales. Esta teoría funcional se sitúa, como otras corrientes lingüísticas actuales, dentro de una semántica que podemos calificar de cosmomórfica, (término utilizado por J. C. Moreno 2003), ya que no atiende a la funcionalidad de las formas lingüísticas, sino a la naturaleza del mundo representado. Ante esta variedad de propuestas, tanto desde el ámbito de la psicología del aprendizaje como desde la propia teoría de la lengua, no es fácil encontrar criterios seguros.

Me voy a centrar en el funcionamiento de la lengua, en una lingüística que podríamos llamar aplicable. Por lo tanto, mis propuestas de carácter metodológico para la enseñanza de la lengua se basan en la comprensión de su funcionamiento. Desarrollaré mi exposición en forma de preguntas que cualquier profesor de lengua, o cualquier estudiante, podría hacerse. Y, en un orden lógico, la primera pregunta que deberíamos hacernos es para qué sirve la enseñanza de la lengua; después seguirán otras acerca de qué es una lengua o qué podemos hacer para facilitar el entrenamiento de nuestros estudiantes.

2. El profesor de cualquier materia no puede proceder intuitivamente: es posible que, en alguna ocasión, acierte; pero no tiene por qué ser así. La intuición no garantiza que lo estemos haciendo bien. Cada materia, como he expuesto, tiene sus exigencias derivadas de la propia naturaleza del objeto de enseñanza. Y, además de tratar de hacerlo bien, por salud mental, necesitamos estar seguros de lo que estamos haciendo. Demasiadas complicaciones tiene nuestra profesión como para añadirle la inseguridad en el propio trabajo. Tenemos que ser conscientes de

nuestras posibilidades de actuación, pues a veces no nos damos cuenta de que se nos está exigiendo demasiado a los profesores de lengua. De manera indirecta, se puede culpar a la clase de lengua de todas las carencias de comprensión y expresión que tienen nuestros estudiantes, lo que sería equivalente, de alguna manera, a hacernos responsables de las carencias de la educación en nuestro país. Los profesores de lengua no podemos ser responsables en exclusiva del nivel cultural de nuestros alumnos. Un adolescente que no sabe ni historia, ni geografía, ni filosofía —por citar sólo materias que suelen incluirse en el campo de las humanidades— no podrá expresarse bien ni comprender bien.

1. ¿ES NECESARIA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA?

No es una pregunta ociosa para la enseñanza de L1 (si ya saben usarla ¿para qué estudiarla?), y, sobre todo, no es una pregunta ociosa porque nos obliga a plantearnos de manera precisa cuáles son los objetivos. Si no tenemos muy claro qué pretendemos conseguir y qué medios debemos utilizar difícilmente podremos hacer un trabajo coherente. Algunos estudiantes, sobre todo de los cursos de Bachillerato, que ya tienen decidido continuar sus estudios por el área de ciencias, preguntaban —y, por la información que tengo, aún lo hacen de vez en cuando— cosas como: ¿y esto para qué me va a servir a mí?

1. La pregunta no debe extrañarnos, pues, cuando allá por el año 1492, A. de Nebrija (1989[1492]: 80) presentó a la Reina Isabel la Católica su proyecto para publicar una gramática de la lengua castellana, la Reina le preguntó ¿y esto para qué sirve? A la Reina la convencieron los argumentos políticos acerca de su utilidad, ya que con ella todos sus súbditos que no hablaban castellano —y los que no eran súbditos, como italianos y franceses, que tampoco hablaban castellano— podrían aprender esta lengua. Se daba por supuesto que los que ya la hablaban no necesitaban estudiarla. Algunos años después, en tiempos de Carlos V, Juan de Valdés (1983: 13) confesaba que había aprendido el latín por el arte (la gramática se definía como el arte de hablar y escribir correctamente); pero el castellano lo había aprendido por el uso y no necesitaba estudiarlo. Y así se entendía de manera general, ya que las primeras gramáticas de las lenguas romances estaban destinadas a la enseñanza de la lengua a los que no la tenían como lengua materna, normalmente a extranjeros.

2. Parece que en los tiempos recientes el debate se centra no en si es necesaria la enseñanza de la lengua materna, sino en si esa enseñanza debe centrarse en, o incluir, la enseñanza de la gramática. Tenemos opiniones que claramente rechazan la utilidad de la gramática en la enseñanza de la lengua. Estas opiniones han sido utilizadas por algunos para justificar una nueva orientación metodológica que atiende más a aspectos pragmáticos o textuales. La posición de Rodolfo Lenz (1935: 24) es bastante negativa: "La gramática que se necesita para hablar una lengua no es

la exposición teórica contenida en un libro". Más radical, si cabe, se mostró Américo Castro (1987[1922]: 122), al afirmar que "una primera confusión que conviene reconocer es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática". Pero —y aquí está en parte la clave de su posición— nos dice que (1987[1922]: 126) "el estudio del lenguaje tendrá que hacerse siempre a base de su evolución, sólo así podemos comprender la índole de los fenómenos lingüísticos".

Testimonios de este tipo han sido usados con frecuencia para relegar la enseñanza de la gramática y dar prioridad a otras perspectivas sobre el lenguaje. Se puede admitir, en mi opinión, que ni la gramática filosófica, modelo de Lenz, ni la gramática histórica, modelo de A. Castro, puedan ser de gran ayuda en el aula; pero de ahí a proponer la inutilidad de la gramática hay una conclusión poco justificada. No estaría de más recordar que, por esas fechas, Lev S. Vygotsky (1984[1934]: 139) defendía el estudio de la gramática por su papel en el desarrollo cognitivo de los escolares: "Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. Sólo podemos responder que nuestros análisis muestran claramente que el estudio de la gramática es de una importancia principalísima para el desarrollo mental del niño".

3. Si atendemos a los objetivos específicos que se fijan para esta asignatura en los diseños curriculares, parece que el objetivo de la materia es aumentar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes, pero este objetivo no nos muestra por sí mismo qué tenemos que hacer; al contrario, puede desorientarnos, puede llevar a considerar que la clase de lengua es un espacio en el que, como en el jardín de infancia de Piaget, los estudiantes se comunican, hablan unos con otros, animados por el profesor. Entenderlo así sería semejante a considerar que, como el objeto de un equipo de fútbol es meter goles al rival, el entrenamiento se debería centrar exclusivamente en tirar a puerta. Tenemos que asumir que el mero hecho de hablar no implica necesariamente una mejora en nuestra competencia lingüística, que necesita un entrenamiento más técnico. El informe PISA recoge que los centros con alumnos procedentes de estratos sociales o socioculturales más elevados, sean públicos o privados, obtienen resultados hasta un 14% superiores. Pero ese déficit no es atribuible exclusivamente al área de Lengua. La comprensión y producción de discursos depende más de la cultura, del saber, de los individuos que de supuestas habilidades lingüísticas, aunque, evidentemente, podemos ayudar.

Antonio Machado (1972[1936]: 81), al que nadie considerará un pensador frívolo o superficial, escribió lo siguiente: "A muchos asombra, señores, que en una clase de Retórica, como es la nuestra, hablemos de tantas cosas ajenas al arte del bien decir; porque muchos, los más, piensan que este arte puede ejercitarse en el vacío del pensamiento". Entiendo que no interpretaríamos mal a D. Antonio si decimos que, para él, antes de decir algo bien dicho hay que tener algo que decir. Pero tampoco podemos sacar de aquí la conclusión de que la clase de lengua es el espacio en el que se imparte cultura general, como a veces se puede pensar. Esa es la función de la enseñanza y el área de Lengua sólo es una parte de ella. Con razón Enrique del Teso (1998: 46) escribió que "hasta ahora, las mejoras en la competen-

cia idiomática de los alumnos tienen más que ver con la mejora de su nivel cultural [...] que con el adiestramiento específico que reciben en la asignatura de lengua”.

4. La competencia comunicativa, como cualquier otra competencia, puede descomponerse en una serie de subcompetencias, que deberían poder practicarse de manera específica. Carlos Lomas (1997: 342) recoge las subcompetencias que, según Hymes (1984), integran la competencia comunicativa de las personas y que son denominadas lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Por su parte, Salvador Gutiérrez (1997: 25) divide la competencia comunicativa en los tres niveles siguientes: competencia lingüística, competencia periférica (sociolingüística, cultural, psicolingüística, textual y conversacional) y competencia pragmática.

Mi reflexión está concebida como una propuesta para practicar y mejorar la competencia lingüística, que, sin lugar a dudas, redundará en una mejora de la competencia comunicativa. Pero, para responder a la pregunta de carácter general que acabamos de hacernos, acerca de para qué sirve la enseñanza de la lengua materna, tenemos que plantearnos otras preguntas acerca de qué es una lengua, qué saben, qué no saben nuestros alumnos de la lengua a partir del uso y también cómo lo saben o qué tipo de conocimiento tienen. Todo esto supone que necesitamos una teoría lingüística para poder abordar las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la lengua.

2. NECESITAMOS UNA TEORÍA LINGÜÍSTICA

1. Se podría decir que, en la actualidad, todos los estudiosos, incluso aquellos que ponen más énfasis en los aspectos pedagógicos, reconocen que la enseñanza de la lengua —lengua materna o segunda lengua— forma parte de la lingüística aplicada, aunque, como exponía en la introducción, prefiero hablar de lingüística aplicable. La cuestión, tal como se la planteó Bertil Malmberg (1987[1971]: 26) “no es *si* debemos enseñar gramática, sino *cómo* debemos enseñarla”. Y, naturalmente, en este campo, coinciden tanto los teóricos de la enseñanza de L1 como de L2. J. A. De Molina (2004[2000]: 199) recuerda que “no hay que olvidar, sin embargo, que la enseñanza es una de las metas de la lingüística aplicada, y que ésta depende de la lingüística teórica y descriptiva”. J. B. P. Allen (1975[1974]: 59) escribió lo siguiente:

Since linguists and language teachers are both concerned in different ways with the same language material, it is natural to ask whether a knowledge of linguistic grammar can make any contribution to language teaching methodology, and if so what the nature of the contribution is likely to be.

J. M. Álvarez Méndez insiste en diferentes ocasiones en la necesidad de conectar la teoría y la práctica. Después de exponer la situación de desconocimiento actual, en la que ni el teórico muestra especial interés por la práctica, ni el práctico presta la debida atención a los resultados que ofrece el teórico, a no ser a los que vienen

interpretados (a veces mal interpretados) en los libros de textos, afirma (1987a: 77) que "hace falta elaborar una teoría de la aplicación que sirva de conexión entre ambos extremos, de modo que la reflexión teórica incida sobre la práctica cotidiana en el aula, a la vez que esa misma práctica puede aportar resultados concretos que son fuente de información primaria funcional para la elaboración de los modelos teóricos". En (1987[1979]: 14) insiste de nuevo en que "¿para qué se estudia lingüística, si no es para conocer el mecanismo y el funcionamiento de la lengua?". En su opinión, las posibilidades del profesor de lengua vienen delimitadas por las fuentes de información de que dispone. Reclama (1987b: 37) la necesidad de establecer lazos entre la lingüística como ciencia que estudia la lengua y la enseñanza de la lengua en el aula: "la carencia de tales nexos [...] negativamente inciden en la situación históricamente caótica en la que se encuentra la enseñanza de la lengua". En realidad, en su opinión, conocer la ciencia que estudia la lengua, es la única vía que permite al docente salirse de moldes que vengan dados.

Para Gisèle Khan (1987[1977]: 60), "el pedagogo debe tener una visión clara del funcionamiento de las unidades lingüísticas que se presentan. [...] Incluso si el docente no hace gramática explícita en el aula". Alberto Millán (1991: 13) considera que "la didáctica de la lengua no puede prescindir de los contenidos lingüísticos [...] no para olvidarlos sino para, basándose en ellos, realizar a partir de ahí su actividad específica", y cree que el dominio de la lingüística es una *conditio sine qua non* para alcanzar un conocimiento científico de la enseñanza de la lengua. "De ahí el craso error de los que pretendan dar lecciones de didáctica de la lengua sin ser lingüistas".

Quizás uno de los estudiosos que de manera más rotunda aboga por la necesidad de conocer el funcionamiento de la lengua sea Benjamín Mantecón (1992: 99): "pensamos que el profesor de lengua debe conocer perfectamente la gramática de la lengua que explica a sus alumnos". En su opinión (1992: 138), "la gramática y su enseñanza en la escuela se ha tomado, con demasiada frecuencia, como chivo expiatorio de una mala enseñanza general, especialmente por pedagogos y psicólogos poco conocedores de los temas lingüísticos". Y, páginas más adelante (1992: 162), escribe lo siguiente: "con seguridad la verdadera y auténtica gramática no es mala ni perniciosa ni mira al pasado". Para Luis González Nieto (2001:11), los conocimientos lingüísticos no son para transmitirlos a los alumnos, "pero deben dirigir la práctica del profesor y orientarle cuando toma decisiones".

2. Sin embargo, más allá de la relativa coincidencia en el reconocimiento de que el docente necesita una teoría del funcionamiento de la lengua, de inmediato se manifiestan diferentes posicionamientos o preferencias cuando hay que optar por alguna teoría. Según Ignacio Bosque (1997: 31), "las únicas unidades que se deben manejar en el bachillerato son las de la gramática tradicional". El mismo B. Mantecón (1992: 152), que, de manera tan rotunda había defendido la enseñanza de la gramática, habla de una Gramática Escolar, que no es ni la gramática lingüística ni la gramática normativa. L. González (2001: 200) se inclina, en cambio, por uno de los modelos teóricos existentes en la actualidad, el modelo funcional, que,

como he señalado, se caracteriza por basarse en una semántica cosmomórfica. No se trata de rechazar el modelo funcional, sino los modelos funcionales tal como se aplican. No se puede ser contrario al modelo funcional ni al modelo estructural, pues, sin ninguna duda, la lengua es, como escribió Salvador Gutiérrez (1981), una estructura funcional semiótica. Pero si podemos tener algunas reservas respecto a los modelos estructurales y funcionales tal como se aplican.

Otras propuestas se decantan por un eclecticismo teórico. Este es el caso de María Joseph Cuenca (1992: 133), que concluye así:

En primer lloc, recordarem que el professor de llengua ha de ser 'eclectíc y aplicat'. Cal tenir en compte que tots els models grammaticals són aprofitables d'una manera o d'altra. La qüestió no és tant de teoria -ja que, com hem dit nosaltres i molts especialistes, l'eclecticisme és la millor solució- com d'aplicació. Convé remarcar que el professor de llengua non ha d'explicar lingüística, sinó que ha de traduir els coneixements que té sobre el llenguatge i les llengües en una pràctica coherent i sistemàtica. Però això només és possible si domina els principis de la lingüística general i dels models grammaticals més destacat.

También Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (1992: 311) abogan por un modelo ecléctico. Este modelo ecléctico suele ir acompañado de una llamada el conocimiento del uso en vez del conocimiento del código, como si el código no fuera el uso que los hablantes hacemos de las formas lingüísticas.

3. Sin embargo, algunos estudiosos arremeten contra determinados modelos y los demonizan. Este es el caso de Felipe Zayas (1997), que recoge la siguiente cita de J. Tusón(1993: 8):

Cabe decir enérgicamente que ni el estructuralismo ni la gramática generativa se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejados, algún día, en la docencia primaria y secundaria. Pero un extraño afán condujo a muchos a adaptar de forma apresurada lo que era inadaptable, y el mundo de la docencia tuvo que sufrir cambios vertiginosos de terminología y de métodos que, en el fondo, volvieron a dejar las cosas como ya estaban [...]. Con este panorama a la vista, las voces que regularmente se alzan para demostrar la pobreza de los usos lingüísticos de nuestra juventud tendrían que saber ya, y con exactitud, donde deberían dirigir sus dardos.

Se podría decir, con los mismos argumentos, que ni la Pragmática ni la Lingüística del Texto nacieron como teorías para su aplicación a la enseñanza. Para Ch. Morris y para R. Carnap, la pragmática era una disciplina en cierto modo residual, que se ocupaba de aquellos aspectos que no eran objeto de la sintaxis o de la semántica; y lo mismo se puede decir de la Lingüística del Texto, que venía a ocuparse de aquellos aspectos que escapaban a la gramática de la oración. Y -dado que, desde la implantación de la Logse, se ha arrinconado a la gramática y se ha dado un papel hegemónico a la pragmática y a la lingüística del texto- se podría afirmar, utilizando los mismos argumentos, que aquí tenemos a los responsables de las carencias que -al parecer, puesto que todo el mundo lo dice- tienen nuestros

estudiantes en sus capacidades de comprensión y expresión. Según B. Mantecón (1992: 152-153), "por lo visto, la ausencia de estudios gramaticales formales en las aulas escolares durante un tiempo bastante amplio, ha demostrado que el defectuoso aprendizaje de la propia lengua por parte del escolar, no estaba ocasionado exclusivamente por la enseñanza de la gramática, sino por otros asuntos que se deben conocer y rectificar".

4. Necesitamos, pues, una teoría que sea aplicable. Entiendo que la teoría que se debería seguir es aquella que explique el funcionamiento de los sistemas lingüísticos, y, me atrevería a afirmar, que si no es aplicable a la enseñanza es porque no nos ofrece una explicación adecuada de la lengua. No se puede ser ecléctico. Decir que el conocimiento de carácter gramatical sólo nos interesa si está relacionado con el uso, me parece una falacia, pues no hay más gramática que la del uso. No pretendo, ni sería posible conseguirlo en unas breves páginas, abordar todos los problemas; pero sí me gustaría mostrar que hay otra manera de hacer las cosas, otro tipo de actividades que normalmente no se hacen; y me gustaría mostrar algunas actividades a las que se podría recurrir para determinadas situaciones o de forma más general. En realidad, como decía, no hay una lingüística aplicada a la enseñanza, pero necesitamos una lingüística aplicable a la enseñanza. Y, si de enseñar lengua se trata, es inevitable que nos planteemos la siguiente pregunta.

3. ¿QUÉ ES UNA LENGUA?

Según José Luis Mendivil (2003: 35), "de poco nos serviría, por ejemplo, una teoría del aprendizaje para explicar cómo aprendemos las lenguas si dicha teoría no se ha planteado también una teoría sobre qué es una lengua humana".

1. Tenemos que asumir con total seguridad que una lengua es un instrumento, podríamos decir que es una herramienta. Todos los estudiosos coinciden en atribuirle esta función instrumental; pero, a continuación, se produce una separación entre los que consideran que es un instrumento para la comunicación, aunque admitan que pueda tener otras funciones, y los que consideran que es un instrumento para representar la realidad, una especie de interfaz entre la mente y el mundo, aunque tenga otras funciones. A esto habría que añadir, desde una perspectiva basada en la pragmática, la consideración de la lengua como instrumento de interacción social. Personalmente creo que su consideración como instrumento de representación es más adecuada; y son muchos los estudiosos para los que este es el rasgo definidor de las lenguas naturales.

Gilbert H. Harman (1975[1968]: 7) escribió lo siguiente:

It would be a mistake to treat learning one's first language as simply a matter of learning how to communicate one's thoughts to others and to understand others when they attempt to communicate. When a child is exposed to language he acquires two things. First he acquires a new system of representation for use in

thinking and in the formation of various psychological attitudes. This is the primary thing he acquires. Second he acquires the ability, alluded above, to communicate with and understand other speakers of the language. This ability relies heavily on the fact that the language has been acquired as an instrument of thought.

Para U. Eco (1985[1977]: 35), una semiótica de la comunicación presupone una semiótica de la significación; pero no ocurre a la inversa: podemos tener una semiótica de la significación al margen de una semiótica de la comunicación. Según Dan Sperber y Deirdre Wilson (1994[1987]: 215), lengua es un sistema de representación regido por una gramática. Y, en opinión de Derek Bickerton (1994[1990]:20), el lenguaje "ni siquiera es principalmente un medio de comunicación, mas bien es un sistema de representación, un medio para clasificar y manipular la plétora de información que nos inunda a lo largo de nuestra vida".

Por otra parte, la comunicación, según algunos pensadores, no es una cuestión de codificar y descodificar, sino un proceso inferencial. No sería fácil explicar la función comunicativa de la palabra *casa*, por ejemplo, pero sería fácil explicar su valor instrumental atendiendo a su función representativa, en concreto a su función clasificadora o categorizadora de la realidad. Lo mismo podríamos decir de cualquier otro signo o construcción: no es fácil decir cuál es la función comunicativa del artículo; pero sí es fácil explicar la función que tiene como elemento del que nos ayudamos para representar la realidad. Asumir una hipótesis u otra es importante, pues esto va a determinar la actividad en el aula en alguna medida.

2. Esta atención a la función instrumental debería orientar la actividad en el aula, pues lo único que tenemos que saber acerca de cualquier signo o construcción es para qué nos sirven, qué cosas hacemos los hablantes con ellos. Si no atendemos a este hecho, estaremos pasando por alto lo único importante en el funcionamiento de la lengua. Dice la RAE, en el *Esbozo...*, que no sabemos lo que significa la forma *esto*, pero sabemos para lo que sirve. En mi opinión, no necesitamos saber nada más; se podría decir incluso que no nos importa el significado de la forma *esto*, o de cualquier otra forma lingüística, si sabemos cómo usarla, si sabemos para lo que sirve. Pero, en realidad, no se trata de que no nos importe el significado de las formas lingüísticas, sino de que el significado de cualquier forma, signo o construcción, es, como dijo Wittgenstein (1988[1958]), el uso que hacemos de ella.

La consideración de la lengua como un sistema de representación llevaría, de manera natural, a la realización de una serie de actividades en el aula que no se justificarían fácilmente si partimos de que la lengua es un instrumento de comunicación. Cualquier realidad que queramos comunicar necesita ser representada lingüísticamente. Una oración, según dice L. Wittgenstein (1987), es una figura de la realidad (un cuadro, una representación). No estaría de más una práctica continuada sobre los diferentes medios que la lengua pone a nuestra disposición para representar la realidad. La comunicación implica necesariamente la representación; y esto forma parte de la competencia lingüística.

3. Estas preguntas fundamentales son indispensables, pues cada vez que se

opta por una interpretación se está eligiendo un camino; y es indispensable que escojamos el camino adecuado. Sería necesario plantearse otras muchas cuestiones básicas, para las que no hay lugar en un breve trabajo como éste: qué entendemos por significado, cuáles son las funciones del lenguaje, con qué criterios clasificamos los signos o cuál es la naturaleza de las relaciones sintácticas. La opción teórica determina la interpretación de los datos: en algunos casos nos encontraremos con explicaciones aplicables a la enseñanza; en otros, nos encontraremos con explicaciones no aplicables a la enseñanza y, quizás, inadecuadas como explicaciones de la lengua. Este punto de partida tiene, en mi opinión, una enorme importancia en la clase de lengua: cada elemento posee su función instrumental; y de aquí se derivan consecuencias importantes. Me voy a referir sólo a dos de ellas.

4. Aquellas explicaciones que no recojan la función instrumental, el uso, además de no ser adecuadas como explicaciones de la lengua, van a distorsionar nuestra tarea, van a crear actitudes hostiles o negativas hacia nuestra materia. En el nivel especulativo esto no plantea demasiados problemas; pero, en el nivel de la enseñanza de la lengua materna, puede tener efectos perversos en la actitud de los estudiantes, pues podemos estar dando unas explicaciones en las que ellos como usuarios no se reconozcan. Supongo que la explicación de la función instrumental no debería ser difícil ni extraña para nuestros escolares, pues, en definitiva, lo único que tendríamos que conseguir es que constaten qué hacen ellos mismos cuando utilizan los diferentes tipos de signos y construcciones.

Las teorías gramaticales hegemónicas en el siglo pasado —el estructuralismo, el generativismo e, incluso, algunas de las corrientes denominadas funcionalistas— no nos ayudan en esta tarea. Decir, como se hace a veces en el análisis, que un elemento es *adyacente* a otro no nos dice nada acerca de la función instrumental del elemento que se añade: es como si dijéramos que usamos el adjetivo para colocarlo junto al sustantivo. Algunas gramáticas dicen que la forma *que* no significa nada. Está claro que se parte de un concepto de significado inadecuado, pues realmente si no significara nada, no la utilizaríamos. Si la usamos es para algo. Si partimos de que el significado es el uso, es decir, la función instrumental de los signos y construcciones, parece claro que la forma *que* sirve para algo.

Una teoría instrumental de la lengua, basada en el uso, no sólo debe ser la base de cualquier explicación que necesitemos dar, sino que debe ser también la base de todo entrenamiento lingüístico, tanto en L1 como en L2, tengamos o no tengamos que recurrir a la explicación teórica. No podemos admitir, como ya he señalado, algunas opiniones que se repiten frecuentemente en los últimos tiempos y que tratan de enfrentar, o diferenciar, el conocimiento de la lengua del conocimiento del uso de la lengua. Así, Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (2005[1994]: 56) insisten en ello en varias ocasiones; al hablar de la programación en el Área de Lengua, afirman que debe centrar su interés más en el uso que en el aprendizaje del código. O cuando consideran (2005[1994]: 84) que "es importante distinguir entre conocimiento y uso de la lengua, y también entre aprendizaje de uno y otro. Esta distinción tiene implicaciones trascendentales en la escuela". Pero, en realidad, la única fun-

ción que tienen las formas lingüísticas es el uso que hacemos de ellas. Por lo tanto, contraponer el conocimiento del código al uso es una falacia.

5. Asumir de manera radical la función instrumental de las lenguas y la no distinción entre el conocimiento del código y el conocimiento del uso afecta al modelo de programación que suele utilizarse en nuestra materia. La distinción entre contenidos conceptuales, por una parte, y contenidos instrumentales o procedimentales, por otra, no tiene una justificación clara, pues el conocimiento de la lengua sólo puede ser instrumental. En realidad, no sabremos qué es la conjunción *que*, si no sabemos usarla de manera consciente. No sabremos para qué sirven los derivativos si no sabemos usarlos conscientemente. Esta dificultad para distinguir entre lo que son conceptos y lo que son procedimientos ha sido señalada en alguna ocasión. Anna Camps (1998:35) escribió lo siguiente: "la distinción entre conceptos y procedimientos no es tan clara como parece. Entre los usos de la lengua y los conocimientos sobre la lengua hay una estrecha interrelación".

6. El entrenamiento lingüístico, que debe formar parte de la clase de lengua, no implica que, en todos los niveles de la enseñanza, haya que explicar la función instrumental de los signos y de las construcciones. Pero, en mi opinión, el conocimiento de la función instrumental debería ser parte de la formación del profesor. El docente puede realizar actividades encaminadas a facilitar el uso de las formas lingüísticas, aunque no dé una explicación del objetivo que pretende conseguir. De la misma manera que un buen profesor de educación física o un buen entrenador deportivo debe saber para qué sirven las actividades que realiza, aunque no sea necesario que explique en qué consiste esa utilidad.

4. ¿QUÉ SABEN NUESTROS ESTUDIANTES CUANDO INICIAN EL ESTUDIO DE LA LENGUA MATERNA?

Metodológicamente, es una pregunta fundamental, pues el nivel de conocimiento —o, si se prefiere, de competencia— es el que determinará la programación, determinará el *input* que debe proporcionar el profesor.

1. Hay una coincidencia generalizada en admitir que cualquier hablante de cualquier lengua tiene un mayor conocimiento de la gramática que del vocabulario antes de iniciar la etapa escolar y en cualquier momento de su vida. Lev S. Vygotsky (1984[1934]: 139) escribió lo siguiente: "el pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no consciente". Para Manuel Seco (1971: xi), "en la práctica, no hay nadie que posea todas las palabras y todos los usos del idioma". Según Geoffrey Leech (1985[1981]: 267), "el lexicón no tiene límites prefijados, diferenciándose en esto de la gramática [...], nuestro proceso de adquisición correcta de vocabulario, de nuevos usos de este, dura toda la vida". En opinión de Ignacio Bosque (1989: 29), "todos desconocemos el significado de centenares de adjetivos o de verbos que están en el diccionario,

pero no existe ningún hablante que no use pronombres relativos". Y, por último, Gregorio Salvador (1990: 196) nos advierte de que "lo que resulta casi idéntico en todos los hablantes de un idioma es el sistema gramatical [...], pero no así el diccionario, más o menos extenso según los individuos, con notables desigualdades en los subsistemas léxicos".

2. Aunque aceptemos que las carencias de nuestros estudiantes son más de vocabulario que de gramática, es necesario plantearse qué es lo verdaderamente importante en una lengua, si el diccionario o la gramática, pues esto debería repercutir también en la actividad en el aula. Y de nuevo, como en cualquier otro tema, tenemos opiniones diferentes. Para Jesús Tusón (1989: 26), "el léxico no es más que la periferia de una lengua, la parte más superficial de la habilidad lingüística". Pero no todos opinan así: desde la psicolingüística, F. Valle Arroyo (1992: 29), nos dice que "es imposible conocer una oración sin haber comprendido las palabras componentes en su totalidad o en su mayoría".

3. Podemos, pues, estar seguros de que, de acuerdo con el dialecto o con el sociolecto en el que han crecido, nuestros estudiantes saben usar bastantes formas lingüísticas. Saben usar la mayoría de los signos que pertenecen a la gramática: artículos, preposiciones, conjunciones y muchos tiempos del verbo. El lenguaje es un juego y, como todo juego, tiene una serie de reglas que lo regulan y constituyen. El uso de la lengua de nuestros escolares, lo mismo que el de los adultos con escasa formación, podríamos calificarlo de pobre. Este hecho lo estudió la sociolingüística a mediados del siglo pasado, sobre todo a través de una serie de trabajos llevados a cabo por B. Bernstein (1988[1971]). Bernstein estableció una distinción entre código elaborado y código restringido, que estaría unida al nivel social, o sociocultural, de los hablantes. Esta distinción sería equivalente a la que manifiestan nuestras expresiones más coloquiales, pobreza de lenguaje y riqueza de lenguaje. El código restringido se caracteriza por utilizar un vocabulario reducido y una sintaxis elemental, poco compleja, con predominio de la parataxis sobre la hipotaxis.

5. ¿QUÉ PODEMOS HACER?

Parece claro, a partir del análisis anterior, que a la clase de lengua le corresponden dos grandes tareas para mejorar la competencia lingüística, el dominio del sistema de representación, de nuestros jóvenes: ampliar el vocabulario y usar de manera consciente las formas gramaticales. En este aspecto, las programaciones de L1 y de L2 son bastante similares, sobre todo en lo que se refiere al vocabulario. Algo menos en lo que se refiere a las formas gramaticales, sean signos o construcciones. Con el entrenamiento en L2, pretendemos alcanzar una automatización en el procesamiento; con el entrenamiento en L1, pretendemos alcanzar la desautomatización, o, lo que sería equivalente, la utilización consciente de los signos y las construcciones.

5.1. La enseñanza del vocabulario

1. Creo que es razonable asumir la distinción establecida por Bernstein; y, si así lo hacemos, nos está mostrando una de las grandes tareas de la clase de lengua: enriquecer el vocabulario de nuestros estudiantes. No hacerlo así (y esto se lo oi en cierta ocasión, en los cursos de verano de Almuñécar, al profesor E. Coseriu) no sólo no sería progresista, sino que sería condenar a nuestros escolares a desenvolverse a lo largo de su vida con un código restringido. Las conclusiones de Bernstein fueron radicales, y han sido cuestionadas posteriormente; pero no está de más recordarlas aquí: para Bernstein, el código utilizado determina la movilidad social de los individuos. En su opinión, el uso de un código restringido los condenaba a no salir de un nivel social bajo. No podemos pasar por alto la enorme importancia que tiene la enseñanza del vocabulario en la enseñanza de L1. Pero, insisto de nuevo, esta tarea no depende sólo del Área de Lengua, pues el nivel cultural de una persona no depende sólo de la clase de lengua.

2. Parece claro que una de las más importantes tareas de la clase de lengua, debe estar orientada a ampliar el vocabulario de nuestros estudiantes. Como no se trata de memorizar palabras, sino de aprenderlas a través del uso, el instrumento fundamental debe ser la lectura. La tarea es tan importante que no debería dejarse a la iniciativa de cada profesor, debería programarse con el mayor detalle posible: número de obras de lectura en cada curso, actividades, etc. Con los medios técnicos de que disponemos en la actualidad, incluso se podría programar y cuantificar el vocabulario con el que tendríamos que trabajar en los diferentes niveles de la enseñanza. Personalmente, al margen de cómo se pueda encajar en una programación, pienso que, si alguien dedicara un curso completo a la lectura programada y reflexiva de textos literarios, estaría realizando una actividad que incidiría de manera directa e importante en el cumplimiento de los objetivos de esta materia. Creo que estaría realizando un magnífico curso de lengua. Y el fin no sería pasarlo bien o no pasarlo bien en clase, sino contribuir a que la escuela cumpla los objetivos que corresponden a nuestra materia. Esta actividad lectora podría complementarse con otra, que me parece es práctica habitual en las clases L2: construir breves textos con un vocabulario previamente conocido a través de la lectura. Recordemos que, en el estudio de las segundas lenguas, es también la lectura el medio para ampliar nuestro dominio de esas lenguas, una vez que los aspectos gramaticales básicos se han asimilado.

3. Mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes pasa, utilizando un término de la informática, por enriquecer el *input*. Como decía, el ejercicio comunicativo por sí mismo, aunque sea muy reiterado, no lleva del código restringido al código elaborado. El vocabulario es el instrumento mediante el cual categorizamos cognitivamente el mundo que nos rodea, lo representamos. El nivel cultural de una persona depende esencialmente del vocabulario que maneja.

Pero la lectura también va a influir muy positivamente en la utilización de las

estructuras sintácticas: va a mejorar el *input* gramatical; y va a contribuir de manera importante a la utilización de lo que Bernstein llamó código elaborado. Los textos leídos, además de ampliar el vocabulario mediante la lectura reflexiva, se prestan a otras actividades, como resúmenes, exposiciones orales, creación de textos breves usando un conjunto de palabras previamente seleccionadas, etc.

4. Hay una conciencia clara de que, efectivamente, el conocimiento del vocabulario es un factor decisivo en la enseñanza. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1971[1938]: 25) ya señalaban la obligación de investigar el significado de las palabras poco familiares que aparecieran en los textos, tarea "que ha de realizarse con ayuda del diccionario, durante todo el estudio del castellano, como complemento de cada lectura".

No se puede negar la importancia que tiene el aprendizaje del vocabulario. En el llamado Enfoque Natural, como modelo para la enseñanza de segundas lenguas, propuesto por Krashen y Terrel, se parte de la base de que, en una lengua, lo importante es su vocabulario: una lengua es esencialmente su léxico y de manera secundaria su gramática, que determina cómo se explota el léxico para producir mensajes. Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (2005[1994]: 378) reconocen que "realmente el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse". De ahí que (2005[1994]: 383) consideren "importante que los maestros sean conscientes de qué léxico debe adquirir el alumno". No es de extrañar que, para B. Mantecón (1992), la enseñanza del vocabulario de la lengua materna exija tanta planificación como la adquisición del léxico de una segunda lengua.

5. Acerca del aprendizaje del vocabulario no estarían de más algunas reflexiones de carácter cognitivo. Lev S. Vygotsky (1984[1934]: 151) escribió lo siguiente:

en nuestros experimentos un niño mudo aprendió sin mucha dificultad las palabras *mesa, escritorio, sofá, estantes*, y así sucesivamente. El término *muebles*, sin embargo, le resultó muy difícil de entender. El mismo día en que aprendió con éxito *camisa, sombrero, chaqueta, pantalones*, etc. no podía elevarse sobre el nivel de esas series y dominar la expresión *ropas*.

Está claro que el sujeto de la investigación de Vygotsky tenía mucha más facilidad para aprender el nivel de categorización que, posteriormente, los cognitivistas llaman "nivel básico". Asimismo, el cognitivismo ha introducido otros conceptos que pueden ser interesantes para la organización del estudio del vocabulario. E. Ungeger y H. J. Schmid (1999[1996]: 212) exponen que la investigación en Inteligencia Artificial ha llevado a nociones como marco o escenario -esquemas cognitivos, en definitiva- que muestran cómo se almacena la información en nuestra mente.

En estos dos últimos testimonios, podemos ver los conceptos de Hiperonimia e Hiponimia, por una parte, y, por otra, los de Holonimia y Meronimia. De manera consciente o inconsciente, cuando queremos traer un conjunto de palabras al aula, son estos los ejes mediante los cuales se agrupan, de manera que no resulten un conjunto desorganizado de elementos. En los Diseños Curriculares del Instituto

Cervantes, encontramos veinte bloques temáticos, que son realmente veinte holónimos, a través de los cuales se organiza el mundo y, por lo tanto, el vocabulario.

6. Un tema discutido es el tipo de textos que debemos emplear mayoritariamente como textos de lectura, y, por lo tanto, como instrumentos para la ampliación del vocabulario. En mi opinión, deben ser fundamentalmente textos literarios. Arturo Medina Padilla (1988: 515) recoge las palabras de Dámaso Alonso, para quien "no hay mejor medio para hacer que nuestra habla sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz, que la educación literaria". Para E. Coseriu (1987: 24-25), "el empleo del lenguaje en la vida práctica es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en la ciencia es un uso. Pero no el lenguaje en la literatura, que no es un uso particular, sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje". Algo parecido leemos en Ana Martínez, Carmen Rodríguez y Felipe Zayas (1994: 37), pues su propuesta parte del hecho de que "los textos literarios constituyen un ámbito privilegiado para la reflexión lingüística, ya que representan toda la variedad de situaciones, tonos y estilos de comunicación".

Evidentemente, todo esto está muy relacionado con el modelo de lengua que queramos enseñar: Luis González Nieto (2001: 154), por ejemplo, considera que la enseñanza de las variedades normativas y estándar es una de las funciones esenciales de la escolarización. La reflexión de B. Mantecón (1992: 196) sobre esta cuestión es sintomática:

La referida trivialización es una forma de entorpecer el proceso intelectual en aquellos que podrían complementarlo debidamente. Parecerá tal vez un criterio elitista, y quizás lo sea, pero, aun considerando que todo el mundo debe tener igualdad de oportunidades pienso que es necesario elevar a los que tengan verdadero interés en el aprendizaje no rebajando su nivel. No se puede simplificar lo complejo sin correr el riesgo de distorsionarlo. Masificar la cultura en una difusión torpe y superficial es una forma de negarla.

7. El léxico se puede y se debe abordar no sólo aumentando el caudal, que ya es importante, sino conociendo las reglas que lo configuran. Es necesario identificar las diferentes clases de lexemas, pues cada una de ellas constituye una manera de representar la realidad, asociada a una diferenciación formal. Las definiciones sintácticas no ayudan en esa tarea. Los diferentes aspectos que muestran la función expresiva en el léxico también pueden ser objeto de entrenamiento. Los mecanismos para la formación de palabras también deben ser conocidos en su función instrumental, incluso jugando a construir palabras que no se usan.

5.2. La enseñanza de la gramática

1. Hemos partido del hecho de que nuestros escolares saben usar la lengua materna, aunque de manera restringida; y en este punto puede haber muchas diferencias entre unos estudiantes y otros. Pero todos, sin excepción, la usan de manera

no reflexiva. Usan los artículos, pero en realidad no saben para lo que sirven, de la misma manera que sabemos caminar, pero no sabemos cuáles son los elementos de nuestra anatomía que entran en juego. Parece, pues, que la segunda tarea, el segundo objetivo en el estudio de la lengua, debe ir dirigido a conseguir que, mediante el entrenamiento, sepan usar de manera consciente las formas lingüísticas. Esto naturalmente nos exige a los profesores que sepamos qué hacemos con las palabras y qué hacemos con las construcciones. El profesor es, literalmente, un entrenador. La intuición no es suficiente para un buen profesor de educación física, debe conocer nuestra anatomía; y algo parecido podemos decir del profesor de lengua. Podemos practicar, actuar como entrenadores lingüísticos, aunque la explicación gramatical no sea conveniente por la edad de nuestros escolares, realizando los ejercicios oportunos; pero el profesor de lengua, lo mismo que el profesor de educación física, debería saber cuál es la funcionalidad de lo que está haciendo. Llegados a un determinado nivel -y creo que esto se produce más pronto que tarde- el entrenamiento debe ir acompañado de la explicación de lo que hacemos, para que los estudiantes sean capaces de usar conscientemente lo que ya saben hacer inconscientemente. No olvidemos que la explicación sólo consiste en mostrar lo que ya saben hacer.

2. Quizás sea conveniente recoger algunas reflexiones sobre el aprendizaje de la gramática en la clase de L2. B. McLaughlin (1992[1978]: 165-166) considera que "los procesos controlados constituyen los 'escalones' que el alumno recorre hacia el procesamiento automático subiendo paulatinamente a niveles más difíciles". De manera coincidente, para Alejandro Catañeda (1997: 88), "el aprendizaje se inicia con la aplicación del procesamiento controlado que pasa a procesamiento automático a través de la práctica". Supone que nuestra capacidad de procesamiento controlado es limitada y, por lo tanto, sólo cierto conjunto de estructuras gramaticales podrá ser manipulado simultáneamente de forma controlada. Todo esto lleva a la necesidad de la automatización de las estructuras lingüísticas en la enseñanza de L2. Vivian Cook (1993) recoge las etapas señaladas por algunos estudiosos en la adquisición de una segunda lengua, que van de una atención intensa a procesamiento automático semejante al del hablante nativo.

3. Posiblemente, en la enseñanza de la lengua materna, habría que perseguir un objetivo inverso: se trataría de pasar de la automatización al control consciente de su uso. Parece, pues, que los objetivos en el estudio de la gramática de la L1 y la L2 difieren en alguna medida. Algunos insisten en estas diferencias. Kim Griffin (2005: 157) escribió que "tal vez el mito más erróneo y más dañino es el que propone que aprender una segunda lengua es igual que aprender una primera lengua y por lo tanto en el aula se deben reproducir estas circunstancias". Efectivamente, los objetivos, según hemos visto, difieren; pero esto, en mi opinión, no impide que las actividades gramaticales puedan ser prácticamente equivalentes. Y, en ambos casos, debe ser el profesor el que administre el *input* y la secuenciación de las actividades, pues, como escribieron David Ausubel, J. A. Novak y Helen Hanesian (1993[1987]:

37), "los métodos de descubrimiento en la enseñanza difícilmente constituyen medios primarios y eficaces de transmitir el contenido de una disciplina académica". También es necesario reconocer que, aunque el profesor esté realizando el trabajo de manera adecuada, lamentablemente esto no garantiza los resultados; pero el técnico en la materia es el profesor y es el que debe programar la secuenciación de la actividad en el aula.

4. La propia naturaleza de la lengua impone en alguna medida el orden que debemos seguir. Parece que es necesario trabajar a fondo la morfología. Una lengua está constituida por un conjunto de signos y unas reglas mediante las cuales se combinan y forman construcciones. Tenemos que conocer los diferentes tipos de signos y, de manera más detenida, las formas gramaticales, pues cada tipo gramatical es una unidad funcional. No creo que el análisis deba ocupar un espacio importante en la actividad de la clase de lengua; pero, sea cual sea el tiempo que le dediquemos, es imposible proceder a ningún tipo de análisis, si no se saben identificar las unidades que se combinan.

En mi opinión, hay otra razón más profunda, si cabe: si una de las tareas de la clase de lengua es convertir en conocimiento consciente el saber no consciente —lo que en los diseños curriculares se suele llamar conocimiento reflexivo sobre la lengua— necesitamos identificar las herramientas que estamos manejando, cada signo es una herramienta. No podremos hablar de adjetivos, de artículos o de indefinidos sin saber cuáles son. Pero conocer los paradigmas es conocer la función instrumental que desempeñan las diferentes formas que los constituyen. Como hipótesis de partida, parece razonable suponer que, si nuestros alumnos saben manejar conscientemente los signos y las construcciones, sabrán identificar esos usos cuando aparezcan en textos producidos por otros hablantes.

5.3. Actividades con la gramática

1. En las actividades gramaticales se debería practicar, por una parte, con los morfemas y, por otra, con las construcciones. Todas las unidades significativas pertenecen al léxico o a la gramática. Es necesario conocer para qué nos sirve cada uno de los morfemas y practicar de manera consciente su uso. El uso es el que determina la función, las formas lingüísticas sirven para aquello para lo que las usamos.

Podemos realizar un ejercicio de entrenamiento con cualquier tipo de signos, sobre cualquier componente de los paradigmas de la gramática. Lo único que necesitamos es conocer su uso para poder practicarlo de forma consciente. No se trata, o no tiene por qué tratarse, del ejercicio típico de redacción. Todos sabemos que, cuando un profesor tiene ciento y pico alumnos, por mucho interés, empeño y horas que le ponga, ese tipo de ejercicio sólo puede ser una actividad esporádica. En cambio, la actividad, el entrenamiento, que estoy proponiendo se puede llevar a cabo todos los días del año; y puede contribuir a uno de los objetivos fundamenta-

les de la enseñanza de la lengua: hacer conscientemente lo que ya se sabe hacer inconscientemente; y, con ello, sin ningún tipo de duda, aumentar la competencia de nuestros estudiantes en su lengua materna. La competencia depende del dominio del léxico y de las estructuras gramaticales.

Se trata de un entrenamiento en el uso de los materiales que pueden ser utilizados para construir textos. Pero construir un texto requiere el dominio de muchas destrezas. Alguien puede construirse su propia casa, pero, para ello, necesita saber previamente utilizar materiales muy diferentes. Pintar un cuadro supone haber practicado y dominar una serie de técnicas parciales. El profesor de educación física consigue sus objetivos de fortalecimiento y desarrollo físico a través de una serie de entrenamientos parciales de muy diferente tipo. A modo de ejemplo, me voy a referir brevemente a algunos morfemas y expondré la función instrumental que, en mi opinión, tienen y posibles actividades.

1.1. Mediante el morfema de plural, los sustantivos contables dejan de tener una función exclusivamente clasificadora de la realidad y los usamos con referencia genérica (Francisco Osuna 1991 y 1997), es decir, se refieren a la realidad que clasifican de manera no delimitada. Esta es la función instrumental de formas como *ríos, niños, árboles y pueblos*. El niño pequeño es capaz de decir, al volver de la feria, cosas como: y había leones y payasos y elefantes, aunque sea con media lengua. Naturalmente esta función del plural la hace especialmente apta para las descripciones de ambiente. Al mismo tiempo que conocemos la función de las formas podemos practicar su utilización, tomar conciencia de su función instrumental. Para ello no es necesario escribir textos extensos: dos líneas pueden ser suficientes y se pueden corregir en el aula. En el siguiente texto de L. Landero (2007: 18, *Hoy, Júpiter*, Barcelona, Tusquets) vemos en cursiva algunos ejemplos: "Se orientaba en ella siguiendo el curso de los zócalos, que lo conducían y extraviaban por *zaguanes, escaleras, alcobas clausuradas, oscuros cuartos* que servían de almacén o despensa, *cámaras* donde yacían arribados *enserres polvorientos y antiguos, tinajas* en cuyas oquedades la voz se deformaba en *ecos, artesas tapizadas de telarañas, útiles metálicos roídos* por el óxido, *candiles, cribas, ratones...*".

Se puede concretar la actividad todo lo que se quiera y repetirla de diferentes maneras hasta que se use de manera consciente. Podemos pedir que escriban un oración empezando con el verbo *Había*, seguida de cuatro sustantivos en plural, podemos aportar los sustantivos que deban utilizarse, podemos indicar el escenario sobre el que se escriba (una tienda, un bar, un paisaje...), etc.

1.2. Si sabemos que algunos indefinidos (Francisco Osuna 1991, 1997) -como *bastante, tanto, demasiado, mucho*, entre otros, que significan cantidad no numérica- son usados a veces delante de adverbios y adjetivos para expresar intensidad, podemos practicar su uso. *Una película puede ser bastante lenta, muy lenta o demasiado lenta*. Estos usos son una de las formas mediante las cuales manifestamos la función expresiva del lenguaje. Alguien puede *ser simpático y tener la nariz pequeña*; pero si decimos que es *demasiado simpático* o que *tiene la nariz demasiado*

pequeña, hemos introducido un elemento intensivo expresivo como una apreciación de los hablantes. Esta es su función instrumental; para esto sirven, y podemos practicar su uso. Podemos suponer que, si sabemos usarlos, sabremos identificarlos cuando sean usados por otros. Podemos utilizar textos breves escritos por otros autores e introducir modificaciones para practicar esta función.

1.3. Por último, dentro de este apartado dedicado a mostrar algunas actividades para practicar el uso de los morfemas, me refiero a la llamada conjunción *que*. Se trata también de un morfema auxiliar (Francisco Osuna 2004b, 2005) cuya función —es decir, cuyo uso— consiste en modificar la función semántica del segmento al que se antepone, en el sentido de que convierte construcciones con referencia compleja, oraciones, en construcciones con referencia simple. Esta forma la usamos para insertar estructuras oracionales como elementos de otra oración; pero esto no tiene que ver nada ni con la sustantivación ni con la adjetivación: una oración tiene referencia compleja y, mediante la forma *que*, la usamos como un elemento con referencia simple, con lo cual podemos insertarla dentro de otra oración. Su función se parece a la de los paréntesis en álgebra, que nos permiten insertar unas fórmulas complejas dentro de otras fórmulas funcionando como un elemento de ellas. Siempre que identifiquemos para qué nos sirve o qué hacemos con una forma lingüística, podemos practicar su uso. Y, como esto es un juego, podríamos jugar a insertar la oración *Antonio ha venido* dentro de otras oraciones anteponiéndole la forma *que*. El juego, como diría Wittgenstein, no tiene límites; y el objetivo es usar conscientemente las formas que ya sabemos usar de manera inconsciente.

2. Parece claro que el segundo aspecto de la gramática de la lengua sobre el que podríamos realizar una actividad sistemática es la sintaxis. Y se debería hacer respondiendo a la pregunta acerca de para qué sirve o qué hacemos con la sintaxis —con las construcciones, en definitiva. En los tiempos actuales, el conocimiento de la sintaxis es utilizado sobre todo para analizar frases. Pero, antes de que se generalizara el término sintaxis para referirse a esta parte de la gramática claramente diferenciada de la morfología, solía llamarse frecuentemente *constructio*, que hoy denominaríamos *construcción*. Si la morfología, de manera general, trataba de responder a la pregunta acerca de para qué sirven los diferentes tipos de signos y trataba de utilizarlos en el entrenamiento, la sintaxis o construcción tratará de responder a la pregunta sobre para qué nos sirven los diferentes tipos de construcciones.

El mecanismo es bastante simple. Dice N. Chomsky que la sintaxis de las lenguas humanas tienen tal complejidad que, si no admitimos un componente genético o innato en el lenguaje, no podríamos entender cómo es posible que los niños la aprendan tan pronto. Es lo que se conoce como el problema de Platón: cómo sabemos tanto a partir de una experiencia tan limitada. Posiblemente Chomsky esté equivocado, posiblemente la lengua no sea algo tan complicado como él dice. Los elementos con los que podemos hacer una tortilla de patatas, con muy pequeñas variaciones, son siempre los mismos y bastante limitados. Pero, con esos mismos componentes, podemos hacer una tortilla muy pequeña o muy grande, sin variar los

componentes, variando sólo la cantidad. Esto mismo ocurre en el funcionamiento de la lengua. Cuando decimos *la casa me gustó mucho*, con el segmento *la casa*, estamos nombrando un objeto; y cuando decimos *la casa que vimos el día en el que estuvimos en la feria del pueblo del Juan me gustó mucho*, con el segmento *la casa que vimos el día en el que estuvimos en la feria del pueblo de Juan* también estamos nombrando un objeto. Estos dos segmentos tienen la misma función.

En realidad, sólo tenemos tres tipos de construcciones, cada una elaborada con materiales propios; y cada uno de estos tipos puede ser muy breve o muy extenso, pero utilizan los mismos materiales. Si retomamos la pregunta acerca de para qué nos sirven las construcciones o qué hacemos con las construcciones, tendríamos que responder con tres apartados correspondientes a las tres funciones instrumentales que tienen las construcciones, función clasificadora, función designativa y referencia compleja (oraciones). Me voy a referir sólo a una de ellas.

2.1. Algunas construcciones nos sirven para clasificar la realidad (Francisco Osuna 2002b). Todos los signos pertenecientes al léxico sirven para clasificar la realidad, son categorizadores, así *mesa*, *río*, *blanco* o *caminar*. Hemos hablado de la necesidad de ampliar el vocabulario, porque es el instrumento mediante el que organizamos cognitivamente los diferentes elementos de la experiencia. Pero necesitamos permanentemente construir clasificaciones más precisas que las que vienen en el diccionario; como afirman muchos lingüistas, entre ellos Salvador Gutiérrez (1981, 1989), el léxico es insuficiente. Cuando un niño pide *un helado de turrón*, sabe lo que quiere, en primer lugar, y, en segundo lugar, sabe cómo decirlo. Nos está mostrando alguna de las reglas del juego del lenguaje. Todos sabemos que *helado de turrón* es un tipo de helado, una expresión clasificadora que no viene en el diccionario.

Es un hecho evidente que una de las cosas que hacemos cuando hablamos es construir clasificaciones de la realidad que no vienen en el diccionario, pero que están reguladas mediante la gramática, es decir, las realizamos de acuerdo con unas determinadas reglas. El mecanismo es de una rentabilidad extraordinaria. Y si sabemos cómo funciona - no olvidemos que los hablantes saben utilizarlo- podemos practicarlo de manera consciente. No se trata de analizar, sino de construir, de practicar la función instrumental de las construcciones. El análisis que suele practicarse deja mucho que desear, pues no reconoce la función de los diferentes elementos que forman parte de una construcción. El mecanismo es totalmente lógico: si ampliamos la intensidad reducimos la extensión. La extensión de la realidad a la que se puede aplicar el término *helado* es mayor que aquella a la que se puede aplicar la construcción *helado de turrón*; al mismo tiempo, la intensidad, el contenido conceptual de esta última es mayor que el del término *helado*. Dicen los lógicos que a mayor intensidad menor extensión; y exactamente esto y mediante el mismo procedimiento es lo que realizan los hablantes permanentemente. Por mucho que insistiera, no ponderaría de manera suficiente la función y eficacia de las construcciones léxicas.

¿Cuáles son las reglas de este juego? En teoría, cualquier lexema puede servir

de base para construir una clasificación más precisa de la realidad; pero, de hecho, este mecanismo funciona de manera generalizada con los sustantivos y con los verbos; en menor medida, con los adjetivos; y de manera más reducida con los adverbios. Y, en todos los casos, la construcción léxica se puede identificar y constituye una explicación de lo que los hablantes hacen. Me limito a mostrar, de manera abreviada, las construcciones léxicas con sustantivos.

2.2. En el caso de los sustantivos, podríamos afirmar que todas las construcciones constituidas por sust + sust, sust + adj, adj + sust, o sust + prep + sust, o adj, son construcciones léxicas; pero, en realidad, la regla se puede generalizar más: siempre que aportemos algún rasgo de carácter intencional a un segmento léxico, estaremos ampliando la intención de ese lexema: son cosas *suyas*, o había *mosquitos como caballos*. (Recordemos la función de *como*). En el siguiente texto de R. M^a. del Valle Inclán (1969: 110, *Sonata de primavera, sonata de estío*, Madrid, Espasa-Calpe), tenemos ejemplos, en cursiva, de la extraordinaria rentabilidad del procedimiento.

Montamos y en tropel atravesamos la ciudad. Ya fuera de sus puertas hicimos un alto para contarnos. Después dio comienzo la *jornada fatigosa y larga*. Aquí y allá, en el fondo de las dunas y en la *falda de arenosas colinas*, se alzaban algunos jamales que entre *vallados de enormes cactus*, asomaban sus *agudas techumbres de cáñamo gris medio podrido*. *Mujeres de tez cobriza y mirar dulce* salían a los umbrales, e indiferentes y silenciosas nos veían pasar. La actitud de aquellas *figuras bronceínas* revelaba esa *tristeza transmitida, vetusta*, de las *razas vencidas*. Su rostro era humilde, con *dientes muy blancos y grandes ojos negros, selváticos, indolentes y velados*. Parecían nacidas para vivir eternamente en los adueros y descansar al pie de las palmeras y de los ahuehuetes.

Estamos ante un mecanismo, un juego, que podemos practicar de múltiples maneras y con el grado de dificultad que consideremos conveniente. Podríamos, por ejemplo, jugar a construir clasificaciones de la realidad partiendo de las palabras *rio, tejado y zapato*; y podríamos hacerlo usando al menos tres elementos léxicos con cada una de estas palabras. Se pueden manipular textos, aunque el resultado parezca algo extraño. Se trata, como vengo repitiendo de usar conscientemente las reglas del juego. No es necesario insistir en la importancia del procedimiento para la función expresiva en textos de creación literaria.

6. CONCLUSIÓN

Hay que reconocer que el modelo de enseñanza que estoy proponiendo para mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes implicaría cambiar muchas cosas, empezando por el modelo explicativo que encontramos en los manuales escolares y los tipos de actividades que proponen; pero, sin llegar a un cambio radical, se podrían introducir algunas rectificaciones o modificaciones en ese mo-

delo: por ejemplo, insistir más en la construcción que en el análisis, o trabajarlas en paralelo; insistir en el concepto de regla, no como una vuelta a gramática normativa, sino como constatación de las convenciones que regulan el uso de los signos y las construcciones, algo es esencial para el juego del lenguaje, impuesto por los propios usuarios; o empezar a practicar el punto de vista de que no hay tal código abstracto, sino usos del lenguaje. A veces comprobamos que nuestros estudiantes no son capaces de identificar un tipo de construcción cuando pedimos el análisis, quizás esa dificultad se podría salvar pasando, mediante una práctica dirigida, a usar el tipo de construcción que no son capaces de identificar.

Sería posible, con la colaboración de un equipo de trabajo, planificar el entrenamiento en la competencia lingüística para toda la etapa escolar, controlando la programación del *input* y la actividades mediante las cuales se realiza el entrenamiento en las formas lingüísticas. Podría ser una actividad diaria, organizada de manera minuciosa y fácil de controlar.

Como mi propósito era centrarme en el sistema de representación, no he me he referido a la construcción de textos. Otros muchos aspectos he ido eludiendo al hilo de la exposición. Ciertamente construimos textos, pero los textos están hechos con materiales lingüísticos pertenecientes al léxico o a la gramática. Y la especificidad de cada texto depende de esos materiales lingüísticos con los que esté construido, que, a su vez, dependen de tres factores, función del lenguaje predominante, modo del discurso utilizado y variedad lingüística empleada. Para construir un texto, necesitamos tener algo que decir y dominar la función de las formas lingüísticas. Construir textos ya no es un juego, sino una actividad a la que deberían poder aplicarse todas las técnicas parciales que se han practicando previamente y que, se supone, podemos manejar. Su redacción requiere una planificación y una información (las conocidas *inventio*, *dispositio* y *elocutio* de los clásicos). Un texto ya no sería tanto una sesión de entrenamiento como un ejercicio real, un partido. Pero no podemos olvidar que el texto es lo que es por el material lingüístico con el que está hecho, es decir, un texto se elabora con signos y construcciones. Podemos, en clase de dibujo, pintar un cuadro; pero, para pintar un cuadro, necesitamos dominar una serie de técnicas parciales que pondremos en juego en la actividad globalizadora que consistiría en pintar un cuadro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, J. P. B. (1974), "Pedagogic Grammar", en J. P. B. Allen y S. Pit Corder *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- ALONSO, Amado y HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro (1971[1938]) *Gramática castellana. Primer curso*. Buenos Aires, Losada.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1987a), *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*, Madrid, Akal.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1987[1979]), "Lingüística y pedagogía: Aproximación al punto de vista interdisciplinario", en J. M. Álvarez Méndez (ed.) *Teoría y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, págs. 12-20.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1987b), "Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua", en *Actas del Simposio Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC, pp. 33.48.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, Helen (1993[1983]), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BERNSTEIN, B. (1988[1971]), *Clases, códigos y control*, 2 vols, Madrid, Akal.
- BICKERTON, Derek (1994[1990]), *Lenguaje y especies*, Madrid, Alianza.
- BOSQUE, Ignacio (1989), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BOSQUE, Ignacio (1997), "La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad", en M^o. do Carmo Henríquez y M. A. Esparza (eds.), *Estudios de lingüística-2*, Vigo, Departamento de Filología, pp. 9-37.
- CAMPS, Anna (1998), "La especificidad del área de la Didáctica de la lengua", en Antonio Mendoza Fillola (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Universidad de Barcelona, pp. 33-47.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Glòria (2005[1994]), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método Ediciones.
- CASTRO, Américo (1987[1922]), "La enseñanza del español en España", en Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ (ed.) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, pp. 118-146.
- COOK, Vivian (1993), *Linguistics and second language acquisition*, London, The Macmillan Press LTD.
- COSERIU, Eugenio (1987), "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Actas del Simposio Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC, pp. 13-32.
- CUENCA, Maria Joseph (1992), *Teories grammaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem Edicions.
- ECO, Umberto (1985[1977]), *Tratado de semiótica general*, Madrid, Lumen.
- GARCÍA PADRINO, Jaime y MEDINA PADILLA, Arturo (drs.) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya.
- FREGÉ, Gotlob (1984[1971]), *Estudios sobre semántica*, Barcelona, Ariel.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra.

- GRIFFIN, Kim (2005), *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco / Libros.
- GUTIÉRREZ, Salvador (1981) *Lingüística y Semántica. Aproximación funcional*, Oviedo, Universidad de Oviedo
- GUTIÉRREZ, Salvador (1989), *Introducción a la semántica funcional*, Madrid, Síntesis
- GUTIÉRREZ, Salvador (1997), "Nuevos caminos en la lingüística (Aspectos de la incompetencia comunicativa)", en J. Serrano y J. Enrique Martínez (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-tau, pp. 13-60.
- HARMAN, Gilbert H. (1985[1977]), "Three levels of meaning", en Danny D. Steimberg y L. A. Jakobovits (eds.) *Semantics*, Cambridge, University Press.
- KAHN, Gisèle (1987[1977]), "Pedagogía de las lenguas extranjeras y teorías lingüísticas", en Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ (ed.) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, pp. 59-73.
- LEECH, Geoffrey (1985[1981]), *Semántica*, Madrid, Alianza Universidad.
- LENZ, Rodolfo (1935), *La oración y sus partes*, Madrid, RFE.
- LOMAS, Carlos (1997), "Comunicación de masas, lenguaje y educación", en J. Serrano y J. Enrique Martínez (Coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-tau, pp. 339-378.
- LÓPEZ VALERO, Amando (1998), "Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y Literatura", en Antonio Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de lengua y literatura*, Un. de Barcelona, pp. 101-113.
- MACHADO, Antonio (1972[1936]), *Juan de Mairena*, Edición de José María Valverde, Madrid, Castalia.
- MALMBERG, Bertil (1987[1971]), "Aplicaciones de la lingüística", en Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal, págs. 21-36.
- MANTECÓN RAMÍREZ, Benjamín (1992), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Málaga, Ágora.
- MARTÍNEZ LAÍNEZ, Ana; RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen y ZAYAS, Felipe (1994), "Textos literarios y actividades gramaticales", en *Textos 2*, pp. 35-46,
- MCLAUGHLIN, B. (1992[1978]), "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor", en Juana Muñoz Licereas (Comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, págs. 153-176.
- MEDINA PADILLA, Arturo (1988), "Didáctica de la literatura", en Jaime García y Arturo Medina (Dirs.) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya.
- MENDÍVIL GIRÓ, José Luis (2003), *Gramática natural. La gramática generativa y la*

tercera cultura, Madrid, Antonio Machado Libros S.A.

- MILLÁN CHIVITE, Alberto (1991), *Estudios de didáctica de la lengua española para universitarios*, Universidad de Sevilla.
- MOLINA REDONDO, José Andrés de (2004[2000]), "¿Modelos de lengua?", en Luque Durán y Ortega Arjonilla (eds.) *José Andrés de Molina Redondo. De lengua española, de lingüística y de otras cosas*, Granada, Ed. Atrio, pp. 193-201.
- MORENO CABRERA, J. C. (2003), *SEMÁNTICA Y GRAMÁTICA*, MADRID, A. MACHADO LIBROS S. A.
- NEBRIJA, Antonio de (1989[1492]), *Gramática de la lengua castellana*, Edición de A. Quilis, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- OSUNA, Francisco (1991), *Las funciones referenciales como bases para una gramática constructiva del castellano*, Granada, Publicaciones de la Universidad de Granada.
- OSUNA, Francisco (1996), *Teoría y enseñanza de la gramática*, Málaga: Ágora.
- OSUNA, Francisco (1997), "La teoría del significado en Wittgenstein: implicaciones para una semántica lingüística", en *Estudios de Lingüística General. Trabajos presentados al II Congreso Nacional de Lingüística General*, Universidad de Granada, pp. 333-347.
- OSUNA, Francisco (2002a) "La función clasificadora de los lexemas", en *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, Granada, Método Ediciones, pp. 361-374.
- OSUNA, Francisco (2002b), "El mecanismo sintáctico para la construcción de lexemas", en *Alfinge*, 14 (Universidad de Córdoba), pp. 103-138.
- OSUNA, Francisco (2004), "Clases de signos", en M^a. L. Calero y F. Rivera (Coord.), *Estudios lingüísticos y literarios In memoriam Eugenio Coseriu*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 289-325.
- OSUNA, Francisco (2004b), "Para qué nos sirve la forma /que/", en *Alfinge*, 16, pp.187-239.
- OSUNA, Francisco (2005), *Las construcciones de relativo*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- OSUNA, Francisco (2005), "El lenguaje", en M^a. Luisa Calero (Coord.) *Reflexiones sobre el lenguaje en la literatura*, Universidad de Córdoba (edición en CD)
- OSUNA, Francisco (2005), "Las funciones del lenguaje", en M^a. Luisa Calero (Coord.), *Reflexiones sobre el lenguaje en la literatura*, Universidad de Córdoba (edición en CD).
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (2001[1998]), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

- SALVADOR, Gregorio (1990), "El diccionario y la gente", en *Profesor Francisco Marsá*, Universidad de Barcelona, pp. 193-207.
- SECO, Manuel (1971) "Prólogo" a Rafael SECO (1971[1930]) *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.
- SECO, Rafael (1971[1930]), *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.
- SPERBER, Dan y WILSON, Deirdre (1994[1987]), *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- TESO, Enrique del (1998), "La reflexión sobre la lengua en bachillerato", en *Textos*, 15, pp. 45-59.
- TUSÓN, Jesús (1989), *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- UNGERER, F. y SCHMID, H. J. (1999[1996]), *An introduction to cognitive linguistics*, London, Longman.
- VALDÉS, Juan de (1983), *Diálogo de la lengua*, Madrid, Orbis.
- VALLE ARROYO, F. (992), "Comprensión del lenguaje", en *Psicolingüística*, Madrid, Morata, pp. 29-101.
- VYGOTSKY, Lev S. (1984[1934]), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1987), *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid, Alianza.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1988[1958]). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Ed. Crítica.
- ZAYAS, Felipe (1997), "Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua", en J. Serrano y J. Enrique Martínez (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Oikos-tau, pp. 211-240.