

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ENCRUCIJADA DE MUCHOS CAMINOS

Anna Camps*

SÍNTESIS: El artículo plantea algunos retos actuales de la investigación en didáctica de la lengua a partir de la definición de su objeto: el sistema didáctico. Lejos de ser la aplicación de conocimientos elaborados en otros campos científicos, la didáctica de la lengua elabora el conocimiento a partir del análisis de las interacciones en dicho sistema, que es dinámico y está constituido por diversos sistemas de actividad confluentes y que, a menudo, están en contraste o incluso en contradicción. Esta característica condiciona el tipo de investigación que debe dar cuenta de la práctica para elaborar teorías que permitan actuar sobre ella.

Palabras clave: investigación en didáctica de la lengua; sistema didáctico; sistema de actividad.

A PESQUISA EM DIDÁTICA DA LÍNGUA NA ENCRUZILHADA DE MUITOS CAMINHOS

SÍNTESE: O artigo suscita alguns desafios atuais da pesquisa em didática da língua a partir da definição de seu objeto: o sistema didático. Longe de ser a aplicação de conhecimentos elaborados em outros campos científicos, a didática da língua elabora o conhecimento a partir da análise das interações neste sistema, que é dinâmico e está constituído por diversos sistemas de atividade confluentes e que, frequentemente, fazem contraste ou, inclusive, entram em contradição. Esta característica condiciona o tipo de pesquisa que deve levar em consideração a prática para elaborar teorias que permitam atuar sobre ela.

Palavras-chave: pesquisa em didática da língua; sistema didático; sistema de atividade.

RESEARCH IN LANGUAGE DIDACTIC IN A CROSSROAD OF MANY ROADS

ABSTRACT: The article raises some current research challenges in Language Didactic from the definition of its purpose: the didactic system. Far from being the application of knowledge developed in other scientific fields, Didactics of language produces knowledge from the analysis of interactions in the system, which is dynamic and it is constituted by several activity systems that come together, and they are often in contrast and even in

* Investigadora principal del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües -GREAL- (en español, Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España.

contradiction. This feature determines the type of research that must give an account of the practice to develop theories that will allow us to act on it.

Keywords: Research in Language Didactic, educational system, system activity.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (CAMPS, GUASCH y RUIZ BIKANDI, 2010, p. 71).

De esta definición surgen algunos conceptos clave en los cuales vamos a profundizar en este artículo. En primer lugar, se dice que la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento, por lo tanto no nos estamos refiriendo a una simple práctica sino a los saberes –teóricos, prácticos y teórico-prácticos– necesarios para llevar a cabo esta práctica y para reflexionar sobre ella. El objeto de este conocimiento es el proceso de enseñar y aprender lenguas, en el que, como en todo proceso de enseñanza, intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza, que en su conjunto constituyen un sistema de actividad: el didáctico –podría decirse un sistema de sistemas–, en el cual están implicados otros sistemas de actividad interrelacionados.

24

Al enunciar que el objeto de la didáctica es un proceso, apuntamos a la idea de que el objeto es en sí mismo dinámico, lo cual caracterizará el tipo de investigación que pueda dar cuenta de él. En la definición se dice también que el conocimiento propio de la didáctica de la lengua no tiene un fin simplemente especulativo, sino el de la mejora de la práctica, es decir que es un conocimiento praxeológico donde entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables. Pero no solo son dinámicos los procesos de enseñar y aprender lenguas, sino que también lo son los sistemas de actividad que inciden en él; por este motivo, la investigación y la innovación, entendida esta última como la adecuación a los cambiantes contextos que las dinámicas sociales y científicas generan, se hacen imprescindibles. Nos referiremos a estos aspectos en un intento de situar los retos que la didáctica de la lengua tiene planteados actualmente.

2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN ESPECÍFICO

La didáctica se ha consolidado como un ámbito específico de estudio e investigación, a partir de un largo proceso en el que su objeto de estudio ha sido considerado a través de disciplinas diversas y, hasta hace poco, dependiente de ellas.

La enseñanza de la lengua tiene raíces antiguas. Se puede afirmar que surge con la escritura, que no es una actividad espontánea de los humanos y que necesita, por lo tanto, ser aprendida y enseñada. Según Baratin (1989): «El origen de una enseñanza gramatical se remonta como mínimo a la construcción de un sistema gráfico alfabético o silábico». Como dicen Camps y Ruiz Bikandi (2011, p. 14):

Ya desde sus orígenes la reflexión sobre la práctica docente dio lugar a cuerpos de observaciones prácticas sobre los mejores modos de enseñar, que en el campo de la enseñanza de la lengua constituyen la tradición pedagógica, lo que ha dado en denominarse el «enfoque tradicional». De Aristóteles, Cicerón o Quintiliano, o ya en el siglo XVII, de la escuela de Port Royal en Francia, emanaron orientaciones sobre cómo proceder para usar mejor la lengua, así como métodos, técnicas y materiales de soporte para el aprendizaje de tal o cual aspecto de la lengua o de su uso. Fue Comenius, con su *Didáctica Magna* (1632) precursora de la didáctica general, quien renovó de manera más notoria esa tradición de enseñanza, cuya influencia se proyectó a lo largo del tiempo hasta bien entrado el siglo XX.

A principios del siglo XX, las nuevas corrientes agrupadas bajo la denominación de Escuela Nueva dejaron su huella sobre todo en la educación primaria. La enseñanza de la lengua quedaba incluida en el marco de los modelos pedagógicos que se plantearon como alternativas a la escuela tradicional. Destacan, entre muchas otras aportaciones, las de Ovide Decroly, Maria Montessori y Célestin Freinet, cuyas influencias en la enseñanza de la lectura y la escritura llegan hasta nuestros días.

Es también a comienzos del siglo XX cuando Claparède (1909) orienta su trabajo a la construcción de una «pedagogía científica», siguiendo los pasos de la naciente psicología y en el marco del paradigma positivista imperante. En esta orientación se elaboraron numerosos instrumentos para medir el rendimiento escolar de manera cuantitativa y para evaluar la incidencia de métodos y de intervenciones didácticas en un proceso de pre-post test. No se cuestionaban los contenidos de enseñanza, que en el caso de la lengua seguían siendo mayormente los tradicionales, aunque, por supuesto, la renovación pedagógica aportaba ideas que todavía hoy pueden constituir

puntos de referencia para una renovación de la enseñanza¹. En la institucionalización académica de la pedagogía, la didáctica general fue el marco teórico que pretendía dar cuenta de las opciones prácticas de enseñanza de todas las materias escolares, incluida la lengua.

La problematización de los contenidos de enseñanza de la lengua, especialmente de los gramaticales, vino de la mano del estructuralismo lingüístico y del generativismo. La influencia de estas corrientes se dio de manera importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras, dando lugar a una gran diversidad de métodos, de forma que se generalizó el concepto de «lingüística aplicada» (cf., por ejemplo: TITONE 1976), con la idea de que la cientificidad venía dada por el rigor de los estudios lingüísticos y lo que debía hacer la enseñanza no era más que aplicar a las finalidades docentes los principios que emanaban de la lingüística. La enseñanza de las lenguas maternas se vio también influida por estas corrientes de la lingüística, en especial la enseñanza de la gramática. En un afán de hacerla más rigurosa, se rechazaron las definiciones tradicionales, mezcla de criterios formales, sintácticos y semántico-nocionales, y se optó por gramáticas escolares basadas en criterios prioritariamente formales.

26

Podríamos considerar que los años setenta del siglo pasado constituyen un momento crucial para replantear los objetivos de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, como afirman Charolles y Combettes (2001), en el campo de la lingüística se acentuó la disyunción entre los estudios sintácticos y los estudios del discurso, disyunción que tenía sus raíces en la Antigüedad clásica, en que la retórica y la gramática se desarrollaban separadamente. La incidencia de esta disyunción se dejó –y se deja todavía– notar en la enseñanza de la lengua, que no encuentra un marco teórico coherente en que apoyarse.

Pocos años más tarde, la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos implicados en la lectura y en la escritura servirá de soporte a la renovación de los usos verbales, paralelamente a la consideración de los aspectos retóricos de la lengua². La lingüística del texto y la del discurso irán tomando protagonismo como referentes de la enseñanza de los usos verbales.

¹ La obra de Alexandre Galí es un ejemplo paradigmático de esta doble aproximación: su trabajo sobre la medida objetiva del trabajo escolar (1984) aplica el método científico imperante para elaborar pruebas de lectura, vocabulario, ortografía y composición. Por otro lado, elabora materiales para la enseñanza de la lengua y la gramática que apelan a la reflexión sobre la lengua que tiene en cuenta la forma, el significado y el uso de las palabras y no a un simple trabajo analítico de etiquetaje de las diferentes categorías lingüísticas (cf., por ejemplo, Galí, 1967).

² Los trabajos de Solé (1987) y Camps (1994) sintetizan algunas de las características de estas investigaciones sobre lectura y escritura.

La diversificación de las denominadas ciencias del lenguaje, entre otras la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, etc., ha contribuido, por un lado, a ofrecer puntos de vista ricos y diversos sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por otro, a diversificar los referentes y los posibles modos de aproximación al conocimiento de la didáctica de la lengua (cf. BRONCKART, 1985; GONZÁLEZ NIETO, 2001). Una consecuencia no deseada de este enriquecimiento es la dispersión y, a menudo, la desorientación del profesorado.

Con este rapidísimo esbozo hemos querido mostrar que la visión de la didáctica de la lengua como aplicación de los conocimientos teóricos elaborados en otros campos del saber entró en crisis por la diversificación de referentes. Pero no solo por esto, sino también porque, como veremos, nuevos paradigmas científicos nos permiten abordar la investigación sobre procesos que son dinámicos y situados. La didáctica de la lengua se constituye, pues, en un campo de investigación y conocimiento específico más allá de los conceptos aplicacionistas imperantes hasta hace bien poco. Para adentrarnos en la investigación propia de este campo es necesario, en primer lugar, establecer cuál es su objeto.

3. EL SISTEMA DIDÁCTICO

Muchas de las ciencias pedagógicas, psicológicas y lingüísticas mencionadas se han ocupado de algún aspecto de la enseñanza o del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, debemos preguntarnos cuál es el objeto específico de la investigación en didáctica de la lengua. Para ello deberíamos distinguir entre el objeto material de la investigación (puede ser la interacción entre los sujetos, la lengua que usan, la organización del espacio en que se desarrolla su actividad, etc.) y el objeto formal, que determina el punto de vista desde el cual se considera el objeto y caracteriza un campo del saber determinado (SACRISTÁN, 1964). A partir de esta distinción podemos decir que el objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico³ en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua, con la particularidad de que esta es a la vez objeto e instrumento⁴. Este sistema, por supuesto, es dinámico y

³ En didáctica de las matemáticas, Chevallard (1985) habla de «triángulo didáctico» para referirse a esta relación. Este concepto se adoptó posteriormente en todas las didácticas específicas.

⁴ Esta afirmación no pretende delimitar ámbitos de poder académico. Puede ser que investigaciones que se lleven a cabo en departamentos denominados de «Didáctica de la lengua» no sean propiamente didácticas y que, en cambio, en departamentos con otras denominaciones se lleven a cabo investigaciones que se pueden considerar didácticas desde el enfoque que planteamos.

está estrechamente interrelacionado con otros sistemas con los que entra en confluencia o en contradicción. Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones. Así, para interpretar de manera adecuada la interacción que se da entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él. Pongamos un ejemplo: cuando se propone a los estudiantes la escritura de un texto con una finalidad comunicativa, no se puede dejar de lado que esta situación de escritura se da en el marco escolar que tiene como función la enseñanza y, por lo tanto, los alumnos tendrán que tener en cuenta a la vez que el texto se inserte adecuadamente en el contexto comunicativo planteado y que se ajuste a las demandas que la situación de aprendizaje requiere. El profesor o la profesora juzgarán el texto desde ambos puntos de vista interrelacionados.

De lo dicho hasta ahora se desprende la complejidad del sistema didáctico y de sus relaciones con otros sistemas. Consideremos, por ejemplo, la relación del sistema de didáctica de la lengua con los sistemas didácticos de otras materias escolares. La idea, ya común entre docentes e investigadores, de que se aprende lengua en todas las áreas curriculares nos lleva a reflexionar sobre esta interrelación. Si queremos investigar sobre el aprendizaje de los géneros académicos, deberemos tener en cuenta no solo los contenidos lingüísticos que los alumnos aprenden (por ejemplo, los géneros propios de la historia: la narración histórica; o de las ciencias: la descripción científica, el informe de investigación o de observación; o de las matemáticas: formulación de problemas, definición, etc.), sino también de qué forma se está aprendiendo historia, ciencias naturales, matemáticas, etc., a través del aprendizaje de estos géneros. Al mismo tiempo, el docente debe tener en cuenta que enseñar ciencias o historia implica también enseñar cómo son los textos propios de estas áreas de conocimiento. Se hace, por ello, imprescindible el trabajo interdisciplinario tanto en la docencia como en la investigación.

La complejidad del sistema didáctico es también intrínseca al mismo sistema. Los participantes aportan a la interrelación didáctica sus conocimientos, sus representaciones del mundo, sus finalidades propias. El objeto de enseñanza ha sido elaborado en la confluencia de aportaciones muy diversas: científicas, políticas, sociales, profesionales, etc. Los currículos de lengua, por ejemplo, son resultado de las aportaciones de los estudios lingüísticos, de las finalidades políticas y sociales para la escuela, de los conocimientos y creencias de los expertos que los elaboran y las de los docentes, de las corrientes pedagógicas predominantes, etc. Por otra parte,

dichos currículos se construyen como contenidos a enseñar que entrarán en el circuito didáctico y se transformarán por la participación de los actores, docentes y discentes. Muchas de las polémicas planteadas actualmente en la enseñanza de la lengua sobre el lugar que deben ocupar en ella las actividades gramaticales y su relación con los usos de la lengua, son un reflejo de estas contradicciones inherentes a la complejidad de los contenidos de la enseñanza de la lengua en relación con su finalidad. Se dibuja aquí un ámbito de investigación imprescindible para comprender los procesos de aprender lengua(s).

Por supuesto que un trabajo de investigación aisladamente no puede abordar en su totalidad y con la misma profundidad toda la complejidad del sistema. Será necesario poner el foco en algún aspecto y tomar los demás elementos del sistema como marco interpretativo. Sin embargo, a mi modo de ver, lo más importante es plantear líneas de investigación en que se desarrollen trabajos a diferente nivel de profundidad analítica y que, en su conjunto, aborden distintos aspectos a partir de alguno de los problemas que la enseñanza de la lengua tiene formulados. La relación entre el uso de la lengua escrita, la actividad metalingüística y el aprendizaje gramatical puede servir de ejemplo⁵. Una primera pregunta posible se refiere a la actividad metalingüística que los alumnos llevan a cabo cuando escriben y que se hace visible en la escritura en colaboración (CAMPS y OTROS, 1997). La constatación de las dificultades para resolver problemas sintácticos en los textos puede llevar a formular preguntas sobre la incidencia de los conocimientos gramaticales explícitos en la escritura y, sobre todo, acerca del tipo de sintaxis enseñada (puramente formal, o quizás será más operativa una sintaxis que tome en cuenta la forma, el significado y los contexto de uso). Será necesario también poder acceder a la conceptualización de las nociones gramaticales por parte de los estudiantes, a sus posibilidades de abstracción para comprender los obstáculos con que, topan (KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y WECK, 1987; FISHER, 1996; CAMPS y OTROS, 2001, DURÁN, 2008, entre muchos otros). Será necesario elaborar modelos de enseñanza que permitan la reflexión sobre la lengua en uso, sobre las formas lingüísticas y sobre los contenidos gramaticales, más allá del aprendizaje memorístico, para que puedan formar parte de los saberes en uso (cf. entre otros: CAMPS y ZAYAS, 2006; FONTICH, 2006; DURÁN y MANRESA, 2011). El análisis de las interacciones en los procesos de resolución de problemas gramaticales muestra las posibilidades y límites de la reflexión gramatical y abre caminos para planear intervenciones que la favorezcan.

⁵ El grupo GREAL de la UAB ha desarrollado líneas de investigación sobre estos temas y ha aportado conocimiento sobre las relaciones entre la actividad metalingüística y la escritura (cf. por ejemplo: Camps y otros 1997).

Alguna línea de investigación sobre el pensamiento del profesor ejemplifica también la necesidad de investigaciones interrelacionadas (CAMBRA y OTROS, 2008). Las entrevistas, individuales o en grupo, hacen emerger lo que los profesores piensan sobre sus prácticas y lo que dicen que hacen; este tipo de tareas se complementan con las observaciones del trabajo en el aula y en muchas ocasiones con la autoconfrontación, lo cual permite profundizar en el análisis de las creencias y puede incidir en la revisión de las mismas prácticas. Así, una línea de investigación sobre uno de los polos del sistema, el del profesor, se ha mostrado insuficiente si no se pone en relación con las prácticas reales que implican la interrelación entre todos los elementos del sistema didáctico.

4. LOS PROCESOS DINÁMICOS DE ENSEÑAR Y APRENDER LENGUAS

Hemos mostrado la complejidad de los procesos de enseñar y aprender lenguas, lejos de una concepción estática de unos contenidos preestablecidos que se enseñan a través de métodos también preestablecidos

Los ejemplos aducidos en los apartados anteriores evidencian que en el espacio creado por los componentes del sistema didáctico confluyen los diversos sistemas de actividad, entre los cuales se establecen concurrencias y contradicciones que será necesario poder analizar y tener en cuenta⁶. Ejemplificábamos este aspecto al hablar de los distintos propósitos en el aprendizaje de la escritura basada en situaciones comunicativas en que confluyen dos sistemas de actividad: el aprendizaje del género discursivo implicado y de sus características lingüístico-discursivas, por un lado, y la actividad comunicativa que dará sentido a la escritura, por el otro. Algunas investigaciones han evidenciado la concurrencia de ambos sistemas y cómo los estudiantes dan preeminencia a uno u otro en una situación de escritura y, por lo tanto, atribuyen sentidos diferentes a una misma acción: la redacción de un texto argumentativo (RIBAS, 2000) y de uno expositivo (CAMPS y URIBE, 2006).

Los sistemas de actividad implicados en el sistema didáctico de la lengua se relacionan con cada uno de sus elementos:

- En relación con los contenidos de enseñanza: la dinámica de la misma investigación lingüística y la evolución de los modelos que aporta, los cambios en los usos sociales de la lengua y, como consecuencia, la aparición de géneros discursivos nuevos,

⁶ Engeström (1987) profundiza en el tema de las contradicciones entre actividades diversas: «Toda actividad humana es contradictoria en un nivel muy básico. Las acciones humanas son a la vez individuales y sociales. En cada cultura y en cada sistema de actividad surgen contradicciones específicas a causa de la división del trabajo. Estas contradicciones son la fuente de descoordinaciones, tensiones y conflictos».

algunos originados en los nuevos canales de comunicación oral y escrita, etcétera.

- En relación con el polo de la enseñanza: los cambios sociales en la consideración de la persona del docente y en los modelos de formación, las aportaciones de las ciencias sociológicas, pedagógicas, etc., todo ello incide no solo en la actuación del profesor, sino, sobre todo, en sus conceptos sobre su tarea y en la concepción de las funciones de la lengua en la educación.
- En relación con el polo del aprendizaje: la forma en que los cambios sociales y culturales inciden en los aprendices, la interrelación entre alumnos procedentes de entornos culturales diversos, etcétera.

La actividad humana se desarrolla, pues, en la confluencia no siempre armónica de sistemas de actividad. Los teóricos de la actividad presuponen que las acciones se llevan a cabo a través de propósitos tentativos parciales originados en las contradicciones que se perciben en un sistema o entre sistemas de actividad interrelacionados (ENGESTRÖM, 1987).

Russell y Yáñez (2002), al analizar las contradicciones específicas de los sistemas de actividad en situaciones educativas, afirman que estas contradicciones dialécticas en y entre sistemas de actividad condicionan de manera profunda (pero nunca determinan finalmente) lo que hacen de forma individual los profesores y los estudiantes (y lo que no hacen) y lo que aprenden (y no aprenden).

En este enfoque, el objeto de la investigación de la didáctica de la lengua se nos presenta como un espacio de tensiones múltiples –en estado de desequilibrio dinámico⁷– que se dan:

- Entre actividades diversas con motivos diversos.
- Entre lo que viene dado, lo que es canónico e institucionalizado en los géneros y el proceso activo de crear nuevas formas.
- Entre el objetivo de aprendizaje de los usos verbales y los procesos de construcción de los saberes disciplinarios de los estudiantes.
- Entre sentidos diferentes que se juegan en las actividades de aprendizaje: entre los estudiantes, entre estudiantes y profesor.
- Entre características y objetivos de las diferentes disciplinas.

⁷ Milian (2002) se adentra en el entramado de contextos que se da en las situaciones de investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

Ahora bien, las contradicciones no son en sí mismas negativas; representan un factor constante de cambio en las personas y en los instrumentos (incluida la escritura) y son siempre potencial para el aprendizaje tanto individual como social.

Dos son, por lo menos, las consecuencias de considerar la dinámica de los procesos:

- Si los sistemas de actividad que inciden en la enseñanza y aprendizaje de la lengua son dinámicos, tendremos que concebir que la innovación en este campo es inherente a la misma práctica y no se concibe como el cambio por el cambio sino, por el contrario, como el resultado del ajuste progresivo de la enseñanza de la lengua a las condiciones cambiantes de los sistemas de actividad implicados.
- Si los procesos son cambiantes, si la realidad es dinámica ¿cómo elaborar conocimiento sistematizado que requiere extraer datos de la realidad que se referirán a un momento de los procesos implicados y que necesitan un tiempo de análisis? Ricoeur (1986) aborda este problema, inherente a la investigación en ciencias sociales, comparando este proceso investigativo con la tarea de análisis textual. La lectura del texto es una actividad de comunicación en la cual los elementos formales del texto a menudo se hacen transparentes para el lector. Para analizar el texto es necesario extraerlo del circuito comunicativo, hacerlo opaco, para estudiar los mecanismos a través de los cuales comunica; la finalidad será introducirlo de nuevo en el circuito comunicativo enriquecido por una mayor profundidad comprensiva. Podríamos considerar que la investigación de procesos dinámicos, de las acciones significativas para sus agentes, puede ser objetivada en un proceso de suspensión de la comprensión, para profundizar en su conocimiento con el objetivo de que este conocimiento retorne a la acción, enriqueciéndolo. Desde este planteamiento no se puede pensar que la práctica por sí misma aporte conocimiento teórico. Necesitamos la distancia y la sistematización del conocimiento.

5. LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Como veíamos al inicio, los enfoques que podríamos denominar «aplicacionistas» consideran que la didáctica de la lengua no es más que la

aplicación práctica de teorías elaboradas en otros campos del saber. Hemos argumentado que la didáctica de la lengua es un campo del saber que necesita elaborar conocimiento teórico específico sobre las prácticas de enseñanza de la lengua. Ahora bien, la relación entre teoría y práctica no es ni inmediata ni siempre evidente. No basta con apelar a la experiencia para constatarlo; numerosos trabajos en campos del saber diversos se adentran en este tema⁸.

La didáctica de la lengua pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y lo es también porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción.

El debate sobre la investigación-acción, que considera que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje es fruto de la reflexión inserta en el mismo proceso de enseñanza, se ha enriquecido con matices que permiten contemplar posibilidades diversas de la investigación sobre dichos procesos, teniendo en cuenta que si hablamos de investigación nos estamos refiriendo a la intención de descubrir lo que en palabras de Widdowson (1990) «pretende ir más allá de las apariencias, pretende descubrir categorías abstractas, conexiones subyacentes a fenómenos más o menos corrientes». Y añade este autor:

Podemos considerar la investigación como un proceso dialéctico permanente: formula la realidad en términos abstractos y, a su vez, de esta formulación se deriva una nueva reformulación de la realidad.

En esta pretensión se pueden dar diferentes niveles de investigación, todos ellos necesarios para crear una comunidad de conocimiento didáctico que implique a docentes e investigadores. El primer nivel, y el más básico, correspondería a la investigación en la acción, donde el docente, basándose en sus conocimientos, planifica la acción y la lleva a cabo. La reflexión en la acción puede llevarle a modificar sus planes y a observar las consecuencias de esos cambios. Describir los planes, los problemas que se presentan, las modificaciones introducidas y sus repercusiones es imprescindible para la elaboración de conocimiento didáctico, como también lo es la difusión de dichas experiencias. En los niveles de investigación sobre la acción se introduce una mayor distancia entre la práctica y el proceso investigativo. Se requerirán procedimientos de recogida de datos, de análisis de esos datos, de sistematización y, en último término, de reconceptualización. Para ello será necesario revisar lo que se ha hecho y escrito anteriormente, y contrastarlo

⁸ Cf. por ejemplo, el número 34 (2) de *Infancia y aprendizaje* coordinado por M. Clará y T. Mauri.

con los datos que se obtienen. En definitiva, llevar a cabo un proceso como el descrito por Ricoeur: detener por un momento la acción –extraerla de su contexto de actividad– para analizarla teniendo en cuenta, por supuesto, los elementos de este contexto, para volver a la práctica con un nivel de comprensión enriquecido.

En este planteamiento vemos cómo la práctica es inseparable del conocimiento teórico que se elabora en y sobre ella. Al mismo tiempo, el conocimiento elaborado perdería todo su sentido si no retornara al fluir de la acción.

6. ALGUNAS CUESTIONES ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA SOBRE LAS QUE ES NECESARIO INVESTIGAR

No es nuestra pretensión hacer un listado de las cuestiones a las cuales los investigadores en didáctica de la lengua pueden dedicar sus esfuerzos. De hecho, si tomamos como objeto de investigación el sistema didáctico, los focos de investigación se multiplican y se muestran todos ellos necesarios. Los que ahora voy a destacar están marcados, por supuesto, por una valoración personal de las prioridades planteadas, y pueden tomarse como ejemplos de campos problemáticos en la enseñanza de lenguas en el momento actual.

34

6.1 *LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON LAS FORMULACIONES CURRICULARES*

El primero de los focos se refiere a los contenidos de enseñanza en relación con las formulaciones curriculares actuales en muchos países. Los intentos de superación del enfoque tradicional centrados en la enseñanza gramatical llevaron a poner el énfasis en las que se denominaron las cuatro habilidades verbales: hablar, escuchar, escribir y leer. Con algunas excepciones, la gramática trataba separadamente dichas habilidades. La aportación de estos enfoques curriculares fue tomar en consideración todos los usos verbales y dar espacio a la lengua oral, aunque con dificultad en la práctica docente. Esta priorización de las habilidades verbales coincidió con el impulso a la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos de lectura y de escritura que aportaron marcos teóricos para fundamentarlas⁹.

⁹ Los modelos de escritura más divulgados en nuestros entornos de enseñanza fueron el de Hayes y Flower (1981) y los de Bereiter y Scardamalia (1987).

La separación entre habilidades ha sido percibida como un problema y los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas plantean la interrelación entre ellas, aunándolas bajo la denominación de «enfoque comunicativo», que plantea retos a los que la investigación debería responder para ofrecer bases sólidas sobre las que fundamentar la práctica¹⁰. Algunas preguntas pueden ser: ¿qué relaciones se establecen entre leer y escribir?; ¿cuáles son las prácticas lectoras y escritoras que favorecen la lengua oral?; ¿qué tipo de interacción oral coadyuva a la comprensión de los textos o al aprendizaje de los géneros escritos formales?; ¿qué relación se establece entre estas habilidades y el uso y dominio de otros códigos en una comunicación multimodal?, etc. En definitiva, tenemos que avanzar en el conocimiento de cómo puede contribuir la enseñanza al desarrollo de las capacidades y las habilidades verbales de niños y adolescentes de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente.

6.2 LOS GÉNEROS ORALES Y LOS ESCRITOS: UNA DIVERSIDAD QUE CONFLUYE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En relación con el primer ámbito señalado se abre otro espacio de investigación, muy dinámico en nuestros días. Nos referimos al conocimiento y uso de la diversidad de géneros orales y escritos que confluyen en el ámbito escolar y de los que son, o deben ser, objeto de aprendizaje. Más allá de las programaciones basadas en los tipos de textos, en el momento en que los usos escritos y multimodales a través de los medios se generalizan, la escuela debería abordarlos a partir de una consideración previa: la confluencia en cada situación de enseñanza de la lengua de géneros diversos, entendidos como actividades discursivas con funciones diversas. En las situaciones de aprendizaje en nuestra área, la lengua es a la vez objeto e instrumento de dicho aprendizaje.

Algunos géneros complejos (Bajtin los denomina «secundarios») como los académicos de tipo expositivo, los literarios y los periodísticos, no se aprenden simplemente con el uso sino que deben ser tomados como objeto de aprendizaje. Otros géneros discursivos orales y escritos concurren a este aprendizaje. Pongamos un ejemplo: en un trabajo sobre el género «crítica literaria»¹¹ los alumnos leen y escriben sobre la obra y el autor que comentan, en papel y en internet, dramatizan fragmentos de la obra, van a verla al teatro, hacen resúmenes y comentarios sobre la época, sobre diversos aspectos de la representación que han presenciado; además el profesor explica y ellos toman notas, etc. ¿Cómo se establece esta interrelación?, ¿qué géneros coadyuvan

¹⁰ Cf. por ejemplo, Durán y otros (2009).

¹¹ La descripción de esta secuencia didáctica se encuentra en Ferrera (1995).

al aprendizaje del género que se enseña? En nuestro ejemplo, enseñar las características de una obra teatral es imprescindible para poder escribir la crítica, como lo es también enseñar las características de una crítica de teatro; pero aunque los alumnos toman notas y definen algunos conceptos sobre teatro, etc., el profesor no enseña en esta situación ni cómo se toman notas, ni cómo es una definición, aunque les ayude a hacerlo.

Esta distinción entre géneros objeto de aprendizaje y géneros instrumento puede enriquecer la visión excesivamente lineal del aprendizaje de los géneros que algunas propuestas plantean. Por otro lado, pone en evidencia la importancia de la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos, más allá de su uso y de la necesidad de crear situaciones comunicativas orientadas al aprendizaje que, en sí mismas, dan sentido a las actividades verbales que se llevan a cabo. Este es, a nuestro modo de ver, uno de los temas de investigación que enriquecerían la visión de la enseñanza comunicativa de la lengua¹².

6.3 CONOCIMIENTOS GRAMATICALES Y EL USO DE LA LENGUA: UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA

36

Un tercer tipo de preguntas para la investigación se dirige al núcleo básico de las formulaciones curriculares, en que se afirma que los conocimientos analíticos sobre la lengua deben adquirirse y relacionarse con los usos verbales. La relación entre conocimientos gramaticales y uso de la lengua ha sido siempre problemática. La dicotomía en los estudios lingüísticos de la que hablábamos más arriba hace que en el campo de la enseñanza esta relación no sea ni evidente ni fácil. Se trata de un tema crucial en la enseñanza de las lenguas y son más las preguntas planteadas que las soluciones.

La primera, que en ocasiones sin investigación previa se responde negativamente, podría ser: ¿Es necesario enseñar gramática? Si formulamos la hipótesis afirmativa, detrás de ella surgen otras preguntas: ¿Qué gramática enseñar? ¿Debemos partir de los textos o del estudio previo de los contenidos gramaticales? ¿Quizás es posible una doble vía?; pero, en este caso, ¿qué modelo gramatical de referencia?; ¿es posible una gramática del uso? Para que los conocimientos gramaticales se hagan operativos, ¿es necesario que se integren en un modelo básico en que los conceptos se encuentren relacionados entre sí?; ¿o será suficiente su tratamiento esporádico al hilo de la aparición

¹² El libro de Camps (2003) ofrece diversos ejemplos de secuencias didácticas para aprender a escribir.

de problemas en los textos leídos o escritos?, etc.¹³ Estas preguntas deben ir acompañadas de un mayor conocimiento de las capacidades metalingüísticas de los niños, de su evolución y desarrollo en relación con las exigencias de abstracción que los conocimientos analíticos exigen. En ocasiones estos temas se plantean como polémica desde puntos de vista encontrados, sin que se acompañe de investigación que permita tratarlos con cierta objetividad.

La elaboración de una gramática pedagógica, fundamentada desde el punto de vista lingüístico y didáctico, se hace cada vez más imprescindible a la vista de la dispersión de los contenidos gramaticales de los materiales curriculares actuales. Y cuando decimos fundamentada desde el punto de vista didáctico queremos decir que es necesario seleccionar los contenidos, secuenciarlos y adecuarlos a los diferentes niveles, todo lo cual implica investigar en el marco del sistema didáctico.

6.4 PLURILINGÜISMO: UN TÉRMINO QUE ESCONDE PROBLEMÁTICAS DIVERSAS

Un cuarto ámbito que requiere investigación en didáctica de la lengua lo constituye lo que se denomina plurilingüismo, término detrás del cual se esconden problemáticas diversas que tienen que ver: a) con las situaciones lingüísticas y sociolingüísticas de los territorios; b) con los fines que la sociedad y la escuela se proponen en cuanto a conocimiento de lenguas (lenguas propias, segundas lenguas, lenguas extranjeras); y, finalmente, c) con las lenguas familiares de los alumnos que proceden de países lingüísticamente muy diversos y con las lenguas que estos alumnos han aprendido en las escuelas a las cuales han asistido antes de su llegada a nuestro país. Todo ello configura un ámbito complejo que exige investigar sobre las relaciones entre las lenguas en una programación integrada: determinar la posible transferencia entre ellas y establecer los contenidos de aprendizaje en las que se conciben como lenguas de la escuela; indagar sobre las funciones de las diferentes lenguas en la construcción del saber sobre la lengua de la escuela (GUASCH, 2011). Se necesita investigación interdisciplinaria sobre el aprendizaje de la lengua y de los contenidos en los casos en que estos se imparten en una lengua extranjera. No basta con arbitrar soluciones de forma intuitiva, sino que es necesario fundamentar estas intuiciones en la investigación.

¹³ Los trabajos de Zayas y Rodríguez (1994), de Lerner y su equipo (2004) y de Rodríguez, Weitzman de Levy y Dib (2004), por un lado, y los de Camps y Zayas (2006), Fontich (2006) y Myhill, Lines y Watson (2011) por otro, son ejemplos que ofrecen aproximaciones diversas al tema.

Si el controvertido concepto de transferencia es un objeto prioritario de investigación, cabe preguntarse: ¿en qué aspectos se da?; ¿cómo influye el conocimiento de otras lenguas en el aprendizaje de las lenguas de la escuela?; ¿qué conceptos sobre las lenguas pueden generalizarse y ayudar al aprendizaje de las diversas lenguas que la escuela pretende enseñar?; ¿cómo influye el uso de la lengua primera en el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras cuando confluyen en la realización de tareas de lectura y escritura?; ¿podría una aproximación inspirada en la lingüística contrastiva actual ofrecer puntos de vista que enriquecieran un enfoque integrado de las lenguas? Algunos trabajos se internan en este terreno, que se ofrece como ámbito imprescindible de investigación en didáctica de la lengua¹⁴.

6.5 LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICO-DIDÁCTICA DEL PROFESORADO

Un último ámbito de investigación al que nos referiremos es el de la formación lingüístico-didáctica del profesorado. En España, la adaptación de los planes de estudios de formación del profesorado a las directrices emanadas de la Unión Europea, el denominado «Plan Bolonia», se realizó sin debates profundos sobre los perfiles profesionales de los docentes ante las demandas actuales, por lo menos en lo que respecta a la formación lingüística de la ciudadanía y de los docentes. Quizás se hayan hecho en alguna universidad, pero en muchas la adaptación ha sido meramente técnica y ha faltado, por supuesto, un debate sereno en el que se implicaran todos los sectores que tienen relación con el tema. La formación en didáctica de la lengua, como se desprende tanto de la concepción misma de este campo de conocimiento como de los temas de investigación que hemos destacado, es uno de los ámbitos que requerirían debate y, por supuesto, investigación para fundamentarlo. ¿Qué conocimientos debe tener el profesorado de primaria y el de secundaria para responder a estas situaciones cambiantes y dinámicas de la enseñanza de la lengua (de las lenguas)? ¿Qué capacidades verbales debe desarrollar para servir de referente y de ayuda para los escolares? ¿Qué relación entre conocimientos lingüísticos y didácticos y prácticas de enseñanza que fundamente la formación inicial? ¿Qué necesidades de formación permanente se detectan y detectan los mismos docentes? ¿Qué modelo basado en la formación previa de los profesores y que la respete puede responder a estas demandas? Estas son algunas cuestiones que sería urgente abordar y a las cuales una investigación en sentido amplio de la palabra debería orientar muchos esfuerzos (cf. RUIZ BIKANDI y CAMPS, 2007; CAMBRA, 2010).

¹⁴ Estos temas han sido y son objeto de investigación por parte del grupo GREAL. El proyecto que se desarrolla actualmente (DGI, MEC: EDU2011-26039), dirigido por Teresa Ribas, lleva por título «[La incidencia de la reflexión sobre la lengua en la construcción de la competencia escrita](#)».

7. UNA REFLEXIÓN FINAL

En los últimos años se ha avanzado de forma importante en la investigación sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, se ha abordado seriamente la enseñanza de la lengua oral formal y se están planteando los temas sobre los que se necesita investigar. Este es un punto de partida clave para seguir avanzando. Como hemos apuntado, hay una creciente necesidad de investigación en didáctica de la lengua para fundamentar las propuestas que deben desarrollarse en las escuelas, que son cada vez más distintas de las que acogían una enseñanza tradicional de la lengua. Las cuestiones que tenemos planteadas son de gran calado.

Sin embargo, para avanzar es necesario que los resultados de las investigaciones en la acción y sobre la acción sumen conocimiento que se pueda compartir, para lo cual se requiere, por un lado, líneas de investigación formuladas con claridad que ofrezcan públicamente sus resultados y, por otro, ámbitos de comunicación en los que se puedan debatir los logros y las dificultades que enfrentan docentes e investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- BARATIN, M. (1989). «La maturation des analyses grammaticales et dialectiques», en Sylvain AUROUX (dir.), *Histoire des idées linguistiques, Tome 1: La naissance des Métalangages en Orient et en Occident*. Lieja-Bruselas: Pierre Mardaga, pp. 207-227.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Madrid: UNESCO.
- CAMBRA, M. (2010). *Formation des enseignants pour une éducation plurilingue*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- y OTROS (2008). «Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües», en A. CAMPS y M. MILIAN (coords.), *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, pp. 41-56.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- , GUASCH, O. y RUIZ BIKANDI, U. (2010). «La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura». *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 55, pp. 71-80.
- y OTROS (1997). «Actividad metalingüística durante el proceso de producción de un texto argumentativo». *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, n.º 11, pp. 13-28.

- y OTROS (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal», en A. CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 161-180.
- y RUIZ BIKANDI, U. (2011). «El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura», en U. RUIZ BIKANDI, (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp.11-33.
- y URIBE, P. (2006). «La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos», en L. BARRIO (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla.
- y ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CHAROLLES, M. y COMBETTES, B. (2001). «De la phrase au discours: rupture et continuité», en C. GARCIA-DEBANC, J.-P. CONFAIS y M. GRANDATY (coords.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège? Discours, genres, texte, phrase*. Toulouse: Delagrave/CDR Midi-Pyrénées, pp. 117-141.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La Pensée Sauvage.
- CLAPARÈDE, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Ginebra: Kundig.
- COMENIUS, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- DURÁN, C. (2008): «Parlem del verb amb els alumnes de secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística». Treball de recerca de Tercer Cicle. MOIR de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB. Directora: A. Camps, Disponible en: www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf.
- y OTROS (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro, 109.
- y MANRESA, M. (2011). «Seqüències didàctiques per aprendre llengua i literatura», en A. CAMPS (coord.), *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*. Barcelona: Graó, pp.167-206.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- FARRERA, N. (1995). «Escribiendo críticas teatrales». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 39, pp. 35-38.
- FISHER, C. (1996). «Les savoirs grammaticaux des élèves au primaire, comment relever le défi», en S. CHARTRAND (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montreal: Les Éditions Logiques, pp. 314-340.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori.
- GALÍ, A. (1967). *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Barcino.
- (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona: Eumo, 1.ª edición privada, 1928.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua: Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.

- GUASCH, O. (2011). «Las lenguas en la enseñanza», en U. RUIZ BIKANDI (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, pp. 81-100.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. (1981). «Identifying the Organization of Writing Processes», en L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-30.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, Ch. y WECK, G. DE (1987). *Le savoir grammatical de élèves. Recherches et réflexions critiques*. Berna: Peter Lang.
- LERNER, D. (coord.) (2004). *Prácticas del lenguaje. Material para el docente - 6.º y 7.º grado. Segundo y tercer bimestre*. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MILIAN, M. (2002). «Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche», en M. SAADA-ROBERT y F. LEUTENEGGER (dirs.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 205-225.
- MYHILL, D., LINES, H. y WATSON A. (2011). «Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities». *Metaphor*, n.º 2, pp. 110. Una publicación de Publisher English Teachers' Association NWS.
- RIBAS, T. (2000). «L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita». Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4680;jsessionid=C6285D14199B95001ADF033C936D7F00.tdx2>.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. París: Éditions du Seuil.
- RODRÍGUEZ, M. E., WEITZMAN DE LEVY, H. y DIB, M. J. (2004). «Enseñar gramática en 7.º grado», en *Documento de Actualización Curricular para 7º grado*. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/integrado.pdf.
- RUIZ BIKANDI, U. y CAMPS, A. (coords.) (2007). «La formación de docentes para situaciones plurilingües». Presentación del monográfico dedicado a Formación docente y plurilingüismo. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, vol. 19, n.º 2.
- RUSSELL, D. R. y YÁÑEZ, A. (2002). «“Big Picture People Rarely Become Historians”: Genre Systems and the Contradictions of General Education», en Ch. BAZERMAN y D. R. RUSSELL (eds.), *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/selves_societies.pdf.
- SOLÉ, I. (1987). *Estrategias de lecturas*. Barcelona: Graó.
- SACRISTÁN, M. (1964). *Introducción a la lógica y análisis formal*. Barcelona: Ariel.
- TITONE, R. (1976). *Psicología aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (1994). «Reflexión gramatical y uso de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 2, pp. 77-93.