



INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA Y LA CONSOLIDACIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO¹

PAZ BATTANER (*)

RESUMEN. A partir de la necesidad de reconocimiento social que ha de tener una disciplina para que su desarrollo científico tenga entidad, se recuerda la complejidad de objetos de estudio en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, la conveniencia de acercamientos interdisciplinares y los paradigmas que rigen la disciplina en constitución. Se presenta la investigación realizada o en marcha en esta área, en función de lo conseguido y hecho público desde la creación de los Departamentos de didácticas específicas, agrupada en cinco apartados que pueden enunciarse como investigación básica en adquisición de la sintaxis y del discurso (oral y escrito en algunas de sus variantes) de las diferentes lenguas atendidas; recogida y análisis de datos sobre competencias representativas de la población escolarizada y de fenómenos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje institucionalizado, lo que puede dar pie a una fase de aplicación que es conveniente diferenciar de lo anterior; finalmente, y en menor proporción, estudios históricos sobre el desarrollo de la disciplina. Estas líneas tendrían que fundamentar las experimentales y las de intervención.

ABSTRACT. Parting from the social recognition that any discipline needs to get a significant scientific development, this work reminds the complexity of subjects of study in the area of didactics of language and literature, the convenience of interdisciplinary work and the models which determine the setting-up of the discipline. We present the research done in this area according to what has been achieved and made public since the creation of Departments of Specific Didactics. The research is divided in five sections: acquisition of the syntax and the speech (oral and written in some of its variants) of the different languages studied; collection and analysis of data about the educated population's representative competences and of present phenomena in the institutionalized teaching-learning process, which can lead to a phase of application that we should differentiate from what is previous; and, finally, in less proportion, historical studies on the discipline's development. These lines should support the experimental ones and those of intervention.

Si la *Ley General de Educación* (1970) supuso, con la creación de los ICE, situar la reflexión didáctica sobre educación en la confluencia centros escolares-Universidad, la *LRU* (1984) ha sido determinante para

impulsar las didácticas específicas como disciplinas, al incluirlas en el catálogo de áreas de conocimiento, darles vía libre para la constitución de departamentos universitarios, y abrirles la puerta a la programación

* Universidad Pompeu Fabra.

(1) Agradezco la buena disposición que he encontrado para discutir algunas afirmaciones de este artículo entre antiguos compañeros del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UB y entre los compañeros del grupo GREAL de la UPF. Sus matizaciones y comentarios me han sido muy útiles para hacerme yo única responsable de las valoraciones que todo tipo de estado de la cuestión exige.

de doctorados propios. El camino se viene haciendo pues de forma tímida pero continua; en algunas materias mejor que en otras. La exigencia actual de calidad o excelencia, en la que están comprometidas la enseñanza y la sociedad españolas, se presenta como la tercera valla que saltar para poder conquistar el estadio de disciplina científica.

En un sintético trabajo sobre la situación de la investigación en Didáctica de las lenguas, en Francia y en la Suiza de habla francesa, Thévenaz-Christen (Camps, 2000) presenta las dificultades que van surgiendo para mejorar la investigación didáctica en francés lengua materna, principalmente. No se cuestiona los métodos empleados en las investigaciones, pero observa poca contrastación entre los datos hallados en el curso de diferentes proyectos y, por el contrario, mucha interpretación variada de fenómenos parecidos, lo que impide ir formando un cuerpo de saberes. Sin embargo, Thévenaz-Christen muestra un panorama favorable en la institucionalización de la investigación en Didáctica de la Lengua y observa una evolución que le parece positiva. De nacer la investigación del interés casi exclusivamente de los profesores de la Enseñanza secundaria en trabajos aislados, se ha pasado a encontrar hoy grupos de investigadores universitarios, que se reclutan directamente de las titulaciones universitarias, lo cual parece dar un aspecto de continuidad independiente a esta investigación².

Como señaló para la historia del conocimiento S. Toulmin (1972), toda disciplina necesita de nichos ecológicos para poder institucionalizarse. A. Camps (2000, pág. 75)

señala la necesidad de foros comunes, de participación: «La necesidad de comunicación de las reflexiones (hechas en el desarrollo de la investigación), de los resultados de las observaciones, de las aportaciones que unas y otras pueden llevar a la elaboración del conocimiento teórico» e, igualmente, que esta comunicación pueda ser discutida y contrastada públicamente por otros investigadores.

En este sentido, la creación de cátedras y titularidades de Universidad dentro de los Departamentos de Didáctica de la Lengua, la convocatoria de congresos y simposios de nivel internacional, la existencia de revistas, realidades todas de estos últimos 15 años, son buenas bases para acoger los nichos de los que habla Toulmin. Pero no sólo los organismos de la Administración del Estado, en sus diferentes niveles, son nichos posibles de acogida, sino que se necesitan iniciativas privadas, casas editoriales y fundaciones, ecos en los medios, que valoren y critiquen los esfuerzos hechos en este campo. Una disciplina requiere para su consolidación y avance el reconocimiento por la sociedad (Toulmin, 1972), momento que parece no haber llegado aún para las Didácticas específicas y que dependerá de los logros que estas nuevas disciplinas realicen en sus campos. Si se observa cómo han sido recibidos por la sociedad otros conocimientos científicos a lo largo de los dos últimos siglos, podemos conjeturar que la aceptación social de las didácticas específicas vendrá de conseguir la eficacia en la enseñanza y la ampliación de la población a la que llegue; lo cual

(2) Es ilustrativo el número de manuales sobre Didáctica de la Lengua con orientación actualizada que se han publicado desde 1992, a título de ejemplo: SERRANO PEDROCHE et al: *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Madrid, La Muralla, 1992. J. BESTARD MONROIG y C. PÉREZ MARTÍN: *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid, Edi-6, 1992. B. MANTECÓN RAMÍREZ: *Didáctica de la lengua y la literatura: teoría, práctica docente e investigación*. Málaga, Librería Ágora, 1992. D. CASSANY; M. LUNA y G. SANZ: *Ensenyar Llengua*. Barcelona, Graó, 1993 (hay traducción castellana). C. LOMAS (COORD.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, ICE-UB/Horsori, 1996. A. MENDOZA; A. LÓPEZ y E. MARTOS: *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal, 1996. J. SERRANO y J. E. MARTÍNEZ (COORD.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Oikos Tau, 1997. A. CAMPS y T. COLOMER (COORD.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'educació secundària*. Barcelona, ICE-UB/Horsori, 1998. A. MENDOZA: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Sedil/ICE-UB/ Horsori, 1998. J. ROMERA CAS- TILLO: *Enseñanza de la lengua y la literatura: propuestas metodológicas y bibliográficas*. Madrid, UNED, 1996. J. MALLART: *Didáctica de la llengua*. Barcelona, Universitat de Barcelona-EUMO, 2001.

representa conseguir calidad homogénea, en educación y formación, para toda la población en proceso de algún aprendizaje. Y el reto más acuciante se encuentra en la Enseñanza Secundaria.

Este requisito de reconocimiento social ayuda a constituir la disciplina; sin embargo, el punto de partida para lograrlo arranca de la teoría científica que la informe. En las didácticas específicas se requieren, como puntos de partida teóricos, teorías de aprendizaje y las de los propios objetos de enseñanza que se acoten. Sin una teoría potente y comprensiva no hay investigación empírica posible, no hay avance del conocimiento.

COMPLEJIDAD DE LOS OBJETOS DE REFLEXIÓN DENTRO DEL ÁREA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

Conviene recordar que toda Didáctica es una disciplina técnica y aplicada que requiere ciencias sociales y humanas como cimientos. En su manifestación propia, que es la aplicación de esta técnica, la Didáctica de las lenguas tiene como objetos propios facilitar la adquisición de habilidades (uso de las lenguas, sensibilidad ante sus diferentes usos) y de conocimientos (conceptos lingüísticos, y conceptos y datos literarios).

En el contexto español, este objetivo general se concreta en: la enseñanza de las diferentes lenguas maternas que presentan diferentes valoraciones sociales y diferentes historias de su uso y cultivo literario; la enseñanza de la lengua común, el castellano, para los que no la tienen como lengua materna y la enseñanza de las otras lenguas españolas oficiales para los que no las tengan por maternas; las lenguas extranjeras en enseñanza precoz, en la enseñanza reglada o en adultos, en situación de enseñanza formal o en inmersión; las literaturas en lengua materna, en lenguas segundas, literatura universal y teoría literaria. A grandes líneas, estos objetivos se convierten en objetos de investigación, limitados a lo usual en nuestro mundo, ciertas lenguas, ciertos cánones literarios.

Investigar los objetos anteriores supone también conocer y mejorar las diferentes tareas que el profesorado afronta y entre las que están: enriquecer la competencia lingüística y discursiva hasta, por ejemplo, hacer capaces a los estudiantes de frecuentar varios registros en las lenguas que van dominando y, por ejemplo, llegar a comprender textos paródicos; hacer opacas las lenguas a través de la reflexión lingüística, reflexión que empieza en nuestra cultura con el acceso a la lectura y a la escritura y su progresivo dominio, y que cobra interés por sí misma dada la necesidad social y la complejidad cognitiva que requiere; dar a conocer las normas que regulan el uso social de estas lenguas; aprovechar la función de la literatura en la ampliación de la competencia o competencias lingüísticas y transmitir una tradición literaria a la que se pertenece, sin elección o con elección, así como ir estableciendo el canon que se transmite, etc.

Podríamos añadir a los objetos de investigación y a las tareas en que se diversifican, un tercer foco de interés: dónde, cómo y por quiénes se llevan a cabo estas tareas, es decir, la regulación a la que se ven sometidos los canales de enseñanza, los instrumentos, los niveles y su determinación, la formación inicial y continua de docentes, etc.

Estos tres componentes —objetos propios de estudio, tareas en que se diversifican y marco institucional dentro del cual se desarrolla la actividad— vistos en relación con los sujetos que aprenden y a los sujetos que enseñan, son los objetos de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Además de la complejidad de temas, hay otra dificultad en la investigación en Didáctica de las lenguas derivada de la vertiente práctica de la disciplina. La inmediatez entre profesor y estudiantes, la realidad tirana del aula y la responsabilidad educativa de todo proceso de enseñanza-aprendizaje pueden muy fácilmente desvirtuar las investigaciones en esta materia. Se pretende que los profesores «investiguen» como si, por ejemplo, lo hicieran siempre y en toda

ocasión los médicos con sus pacientes; confundiendo una actitud crítica ante la profesión y su práctica, con investigación de alcance universal o avance del conocimiento. En otro momento —y es otro ejemplo de esta tiranía de la inmediatez— se cuestionan los libros de texto, pasando a ser éstos focos de atención y olvidando que sólo son instrumentos útiles para los estudiantes, mas no para los profesores que tienen la obligación de escoger exigentemente estos instrumentos pensando en lo que pueden ayudar a los alumnos. Es fácil en estas cuestiones confundir una actitud crítica y responsable profesional, que representa un valioso rechazo a la rutina aneja, desgraciadamente, a toda práctica docente, con la investigación como avance del conocimiento.

Es cierto también que la inmediatez entre profesor y estudiantes, la realidad tirana del aula y la responsabilidad educativa de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, dinamiza las investigaciones en esta materia, introduce un factor de búsqueda en la práctica inmediata y es el principal acicate para la exigencia social de llevar a cabo investigación didáctica. Concatenar la investigación cualitativa con la cuantitativa sería lo que permitiría que la recogida individual de datos y apreciaciones por parte del profesor en el aula abocara a nutrir un proyecto científico de investigación didáctica, que sólo alcanzará esta consideración si es colectivo y tiene sus fundamentos bien argumentados.

Es en este punto en el que las instituciones que fomentan la alta investigación (Administración, fundaciones, institutos y departamentos universitarios) han de colaborar, valorando y premiando la actitud crítica en la práctica docente, pero no confundiéndola toda ella con la investigación científica. Savater (1976) distingue «El amor corrige lo

que se desvía de la vida; la ciencia, en cambio, consiente todos los errores, salvo los teóricos». Todo lo referente a la acción educativa directa tiene que ver con el amor; la investigación tiene que ver con la ciencia y, por ello, conviene distinguirla conceptual y metodológicamente de la práctica docente en sí, que como toda actividad humana es fuente de reflexión crítica; mas no toda reflexión crítica es investigación.

SITUACIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO ENTRE LAS OTRAS ÁREAS: SU INTERDISCIPLINARIEDAD

La Didáctica de las lenguas, por la complejidad de su objeto de estudio se encuentra en la encrucijada de muchas otras disciplinas de más larga tradición investigadora. La lengua, la mente de los individuos y la realidad social (Moravsky, 1990) en la que éstos se desenvuelven son los tres vértices en que se inscribe la Didáctica de las lenguas. La Didáctica de las lenguas necesita pues de psicología evolutiva, psicología del conocimiento, neurobiología, educación (pedagogía) con sus relaciones sociales, políticas y económicas, didáctica general, lingüística (general y particular de las lenguas), filologías y literatura (teoría, perspectivas históricas y sociales)³. Los procesos cognitivos, de los que el habla es una ventana y a la vez una mirilla de observación, están siempre presentes en esta disciplina y necesitan de muchas perspectivas. Esta peculiaridad dificulta la formación de equipos de investigación verdaderamente interdisciplinares, aunque ya empieza a haberlos.

Quienes conocen los ambientes académicos y científicos no tendrán dificultad en imaginar las reticencias que se detectan entre

(3) Aunque la *Nomenclatura internacional UNESCO* atribuye el campo 57 la disciplina 01 y la subdisciplina 11 a la Enseñanza de lenguas, la presencia de estos estudios se puede encontrar en otros campos y en otras disciplinas. El vocabulario utilizado en la Didáctica de las lenguas ha sido investigado en la Universidad de Valladolid.

los investigadores de diferentes disciplinas. Hoy parece que se pierde el miedo a formar equipos fuertes interdisciplinares, como se ha logrado ya en algunos Institutos de Ciencias de la Educación, a que se conjunten paradigmas teóricos y métodos de investigación, así como a que la recogida de datos y el análisis de los mismos se haga desde diferentes perspectivas. Lo que importa es poder conjuntar diferentes puntos de vista científicos sobre los mismos objetos de conocimiento, por la complejidad de variables que estos presentan. No sólo la Didáctica de las lenguas posee esta característica, el lenguaje y las lenguas hoy son estudiados desde diversas perspectivas (Argente, 1990).

Sin embargo, la intervención de otros agentes (sociales, políticos, empresas, ciudadanos, profesionales de la educación) en la constitución de estos equipos no tiene por qué ser necesaria para llevar a cabo un proyecto. La fundamentación del proyecto de investigación y el equipo que lo lleve a cabo son los pilares básicos. Los otros agentes forman parte de la inmediatez denunciada antes y hay que distinguirlos metódicamente. La característica de «aplicada», que nadie pone en duda para la investigación en Didáctica de las lenguas, no tiene que interferir antes de tiempo en la actividad investigadora de la disciplina. Conviene diferenciar, como en otras ciencias, investigación básica de investigación aplicada. El trasvase de lo observado en la investigación básica, se convierte a su vez en objeto de investigación. Parece una condición ineludible distinguir en los proyectos de didáctica de las lenguas el nivel de investigación que presenten, bien sea básico o de trasvase. Si se traspasa lo investigado en el nivel básico, sin haber aislado con precisión el momento de esta fase aplicada, puede ocurrir muy fácilmente lo que señala A. Camps (2000) sobre la desvinculación entre la construcción de modelos teóricos y el sentido de las prácticas docentes en la formación de profesores. Y puede incluso originar otras consecuencias peores al tener aplicación en

sujetos humanos en período de formación. Siguiendo con la imagen de Savater citada antes, la práctica educativa atañe a la vida.

El paralelismo de todo lo referente a la Didáctica de las lenguas con la Medicina es aleccionador, tanto en los sujetos que la experimentan (pacientes, estudiantes) como en los que actúan (en la práctica directa o en la formación de profesionales). Esta dimensión aplicada se ha de separar claramente de la que tiene que surgir de razonamientos sobre datos y presunciones teóricas: la investigación básica. En Medicina, la distinción entre el momento de investigación básica y el de su aplicación permite evitar muchos errores.

Así como en Didáctica de las lenguas, conviene separar estas dos fases de la disciplina, no es tan necesario —como es corriente en la investigación en ciencias sociales— alejar la investigación cuantitativa de la cualitativa (resultados estadísticos cuantitativos y valoraciones cualitativas), pues dependerá fundamentalmente de las cuestiones investigadas, de su naturaleza. Señala M^a Antonia Casanova (1990) que en la investigación educativa, se requieren métodos y técnicas de investigación integrados «en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus condicionantes humanos de todo tipo».

La investigación básica en Didáctica de las lenguas (Nunan, 1992) requiere integración, equipos interdisciplinares en «recursos humanos» y enfoques interdisciplinares para conjuntar la lengua, la mente y la realidad, los tres vértices en que la Didáctica de las lenguas se inscribe, hoy por hoy.

DESARROLLO EN ESPAÑA EN LOS ÚLTIMOS 15 AÑOS

Respondiendo a las exigencias de la LRU y de la reforma en Enseñanza Secundaria, que vendría después, la investigación en Didáctica de las lenguas se ha hecho presente.

Entre 1980 y 1990 se constituyeron varias asociaciones de profesionales en la

enseñanza de lenguas; unas versaban sobre el estudio propio de una lengua, como las de lengua inglesa, francesa o alemana, otras tenían un objetivo más profesional como la *Asociación de profesores de español*; se crearon también otras más generales, como la *Asociación Española de Lingüística Aplicada*, que en sus reuniones anuales y en su revista acoge muchas comunicaciones sobre investigación en enseñanzas de lenguas; ya específicamente se creó la *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* cuya publicación periódica, *Lenguaje y Textos*, encuentra dificultad para ser siempre vehículo de temas concernientes a la Didáctica. Sin embargo, representativo de su línea de intereses fue el gran *Congreso Internacional de 1995* en Barcelona⁴ (Cantero, Mendoza y Romea, 1997).

Otras manifestaciones de este despeque que se viene produciendo son la vitalidad de otras asociaciones de profesionales como *ALFAL* en Latinoamérica, *ASELE* para el español como lengua extranjera; o la celebración en España de Congresos y reuniones de asociaciones internacionales como la de *EUROSLA* en 1996 (Díaz Rodríguez y Pérez). Han nacido revistas como *REALE* (Universidad de Alcalá de Henares)⁵ y otras de divulgación⁶, dirigidas a la formación continua de profesores, que cumplen una labor muy digna en el impulso de potenciar la Didáctica de las lenguas y la literatura; publicaciones y colecciones den-

tro de las editoriales, de documentación y bibliografías; *másters* en formación de profesorado de lenguas segundas o extranjeras principalmente (fue pionero el de *Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Barcelona).

A todo ello hay que añadir encuentros y programas específicos de diferentes comunidades autónomas (catalanes, vascos, gallegos, andaluces, etc.) que atienden a la enseñanza y a la didáctica de las lenguas españolas y en las que la preocupación por las lenguas maternas ha sido, sin ninguna duda, el origen de los que venimos considerando. De todo hay hoy bastante presencia en la red y no es difícil encontrar información sobre ello, pues llega fácilmente a los profesionales interesados.

Un indicio de la necesidad social de investigación en esta disciplina pudo ser el interés de la organización del *Congreso de la Lengua Española, Sevilla 1992*, en presentar una sección sobre los estudios que la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera necesitaba en el futuro inmediato. Cuando desde 2002 —diez años después— se observa lo allí expuesto⁷ en tanto que programas y necesidades de investigación para la enseñanza del español, se advierte que el ritmo no ha cesado, pero va aún lento. El desarrollo del Instituto Cervantes (1991), ha potenciado otro tipo de investigación, menos didáctica propiamente y más económica-social, al

(4) *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, 27-29 de noviembre, 1996.

(5) Por introducir un mínimo contraste, piénsese en el alto número de revistas sobre adquisición, aprendizaje y diversas modalidades de enseñanza del inglés o de abstracts de su seguimiento, etc. que ahora no podemos consignar; solamente dedicadas a cuestiones de investigación podríamos citar *Research in the Teaching of English* y *Second Language Research*.

(6) Desde antiguo han sido vehículo de estos intereses las revistas publicadas desde las Escuelas de Profesorado, como *Tabanque* y *Cauce*; entre las especializadas en Didáctica de las lenguas y que impulsan la renovación pedagógica *Artículos y Textos* de la Editorial Graó de Barcelona; con atención preferente a cuestiones de lengua, *Signos, teoría y práctica de la educación* del Centro de profesores de Gijón y otras de menor continuidad: la desaparecida *Cable* para la enseñanza del español como lengua extranjera.

(7) En el *Congreso de Sevilla, 1992*, la sección sobre «La enseñanza del español como lengua materna» corrió a cargo de O. Kovacci y de M. P. Battaner; y la sección sobre «La enseñanza del español como lengua extranjera» se confió a N. Cartagena, H. M. Gauger, J. M. Licerias, G. Vázquez y P. J. Slagter.

atender al *peso* de la lengua española en el mundo (Tamarón, 1995) y dinamizar todo lo relativo al marco institucional de esa enseñanza: diplomas de nivel de conocimientos, currículo, etc.

Entre todas estas manifestaciones, los programas de doctorado de diferentes universidades pueden representar el camino para pasar de un interés particular por mejorar la práctica docente, que muchísimos profesores muestran, a la auténtica formación de escuelas y grupos de investigación en torno a proyectos bien explicitados, de largo alcance, que vayan avanzando en el conocimiento de los interrogantes que se cuestionen. Hoy ya existen varios de estos programas en las universidades españolas.

Los proyectos de investigación subvencionados y evaluados por agentes externos (*Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva*, principalmente, en España) que por lo general responden a convocatorias de organismos oficiales, Ministerios y Consejerías de comunidades autónomas, pueden ser otro indicio de la marcha de la investigación. En las resoluciones de estas convocatorias anuales no se incrementa el número de proyectos aprobados desde finales de los años ochenta que incidan en Didáctica de las lenguas. Entre 1990 y la convocatoria de 2001, el ritmo que se sigue, por año, en el programa de *Promoción General del Conocimiento* es de tres o cuatro proyectos que puedan inscribirse en este campo⁸; el origen del proyecto viene, raramente, de departamentos de Didáctica de las lenguas, y en mayor número de departamentos de Psicología, de Didáctica General o de algún ICE de los que subsisten; los hay también que provienen de

departamentos de Filologías que responden, generalmente, a necesidades perentorias de incrementar la eficacia en la enseñanza de lenguas extranjeras en otros estudios, como puede ser empresariales, ingenierías y ciencias experimentales. En estas investigaciones se advierte la coincidencia entre el nivel de enseñanza en que se inscribe la investigación, primer o segundo ciclo de estudios universitarios, y el objetivo específico de lengua de especialidad. Hoy, desde las propias universidades, desde las Consejerías de las Autonomías y desde el Ministerio se convocan ayudas a la innovación docente, en las que caben estos intereses de investigación ligada a las necesidades de la mejora docente.

Es ilustrativo de la realidad a la que responden las iniciativas anteriores, y del tratamiento de esta realidad, por parte de los responsables de la investigación en nuestro país, que no haya investigación de esta línea en el CSIC y que se hayan cortado las ayudas a la investigación educativa canalizadas por el CIDE⁹, entre las que, en algún momento, se podía encontrar subvención para equipos interdisciplinarios. Es lógico, dentro de este panorama, que esta disciplina no quede reflejada en ninguna de las áreas científico-tecnológicas o sectoriales del *Programa de Fomento de la Investigación Técnica* (MCyT) actual. Y que, aunque desde algún departamento universitario español se haya participado en grandes proyectos europeos sobre temas de enseñanza de lenguas (uso de diccionarios por estudiantes de lenguas extranjeras, comprensión lectora en lenguas extranjeras, discurso académico oral y escrito), no parece que se haya llevado desde España la coordinación de ninguno.

(8) *Resúmenes de Proyectos de Investigación: financiados con cargo al Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento y Resúmenes de Proyectos de Investigación: financiados con cargo al Fondo Nacional para el Desarrollo de la Investigación Científica y Técnica*. Madrid, MEC, Dirección General de Investigación Científica y Técnica, 1988-1995 (correspondientes a 1987-1994).

(9) El CIDE publicó también durante varios años recopilaciones generales; *Investigaciones educativas*, 1982-1988, *Catálogo de investigaciones educativas*, 1989-1996. Madrid, MEC, Secretaría General Técnica, CIDE.

Aunque hay varios grupos en España que investigan en Didáctica de las lenguas, queda un buen trecho por andar; y recorrerlo precisa confianza por parte de la Administración y de los propios centros, ministerios, universidades, institutos, CSIC, etc. para consolidar con rigor este tipo de investigación. El indicador definitivo será que la sociedad lo sienta como una necesidad.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, LOS PARADIGMAS SEGUIDOS

Consolidar la investigación en la disciplina es tener cuestiones abiertas que generen otras cuestiones y posibles hipótesis; es mantener continuidad en el análisis de estas cuestiones, en su comprobación y en el almacenamiento progresivo de datos que puedan ser contrastados y utilizados por diferentes estudiosos; es desarrollar generalizaciones teóricas para agrupar las cuestiones y los datos recogidos; es irlos acumulando (lo que constituye principalmente una cultura científica que, en su caso, puede llevar hasta la erudición). Y, finalmente, es tener instrumentos y métodos aceptados y reconocidos; además de encontrar un ambiente social en que todo ello pueda desarrollarse. ¿Cuáles son las cuestiones abiertas hoy en este campo que estamos considerando?

Puede ser útil a efectos de esta exposición distinguir, en el panorama de la Didáctica de las lenguas, los siguientes agrupamientos de líneas de investigación:

- *Adquisición de la gramática y del discurso oral y escrito.*
- *Descripción de niveles de competencias representativas de la población escolarizada.*

- *Descripción de fenómenos presentes en el proceso institucionalizado de enseñanza-aprendizaje de lenguas.*
- *Estudios históricos sobre el desarrollo de la disciplina.*
- *Sobre estas líneas de investigación básica, se formulan las hipótesis que se experimentan y contrastan en fases de aplicación antes de su posible extensión o generalización.*

INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA Y DEL DISCURSO ORAL Y ESCRITO

Esta es nuestra investigación básica, que en esta disciplina corresponde a la descripción de los estadios y el desarrollo de la competencia en los aspectos que se determinen, principalmente, sintácticos, pragmático-discursivos o de apreciación literaria. Las teorías de la psicolingüística y de la sociolingüística informan estas descripciones sobre las que incide la investigación aplicada en Didáctica de las lenguas; en muchos de estos planteamientos se necesitan estudios longitudinales que permitan llegar a resultados útiles y aplicables¹⁰.

Los temas, sin ninguna duda, más investigados en España desde hace más de 25 años son los aspectos de bilingüismo. La organización política de las Autonomías, y la riqueza lingüística de la península, se reflejaron en la escuela inmediatamente después de la *Constitución de 1978*, y requirieron investigación. No fue una pura descripción de la presencia de lenguas maternas diferentes en la misma escuela, sino el reflejo que el uso de dos lenguas conllevaba en la competencia lingüística y en el éxito escolar. Los estudios realizados en las comunidades vasca, gallega y catalana presentan una riqueza de tratamiento, y

(10) Es modélica la investigación llevada a cabo por el equipo dirigido por Gordon Wells (1986) en Inglaterra que puso en relación la calidad del intercambio lingüístico familiar y escolar con el grado de éxito escolar de los individuos observados a lo largo de 12 años.

una descripción tan rigurosa en algunos aspectos de la situación lingüística del momento estudiado, que pueden continuar siendo el punto de partida para otras investigaciones, lo que señalamos como objetivo principal de este bloque. La metodología empleada varía entre la de la psicolingüística y la de la sociolingüística. También se encuentra en estas investigaciones estudios longitudinales que avalan las conclusiones, como por ejemplo, los resultados escolares en diferentes momentos de la enseñanza reglada en poblaciones de alumnos de primaria. Hay también estudios de casos de niños familiarmente bilingües, en los que el objeto de investigación es conocer el proceso en que las estructuras lingüísticas aparecen.

Las universidades de Barcelona (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, especialmente en el ICE y UPF en el grupo *GREAL*), de Gerona y el País Vasco son las que más continuamente muestran su atención por estos temas desde perspectivas psicolingüísticas que, en algunas investigaciones, confluyen con descripciones sociolingüísticas que permiten la evaluación, pues las diversas situaciones sociales condicionan los procesos observados.

La preocupación por estudiar la adquisición de lenguas tiene dos orientaciones: una teórica, que partiendo de la hipótesis del innatismo y de la gramática universal, desde la teoría de *principios y parámetros*, se propone describir e ilustrar sus manifestaciones con datos empíricos y reforzar así aspectos de la teoría psicológica o lingüística, y otra más volcada en la aplicación que es la de estudiar el proceso y las secuencias de la adquisición en relación, con el tratamiento docente o académico. El estudio del retraso del lenguaje, de la adquisición de la morfología, de la aparición en la lengua del estudiante de ciertas estructuras sintácticas, etc. son temas de investigación. Esta perspectiva requiere análisis plurivariantes y longitudinales,

pues el individuo se desarrolla en interacción con otros, y muestra variación en el grado de desarrollo, en el *input* lingüístico a que está sometido, en la competencia a la que llega, etc. (Departamentos de Psicología en colaboración con lingüistas de las Universidades Complutense de Madrid y Barcelona están trabajando sobre ello).

Hay que considerar en este bloque algunos estudios en disfasias con el objetivo de intervenciones terapéuticas, como se ha propuesto en alguna investigación que toma como modelo de interpretación de datos el generativista de *reacción y ligamiento* (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Madrid).

Uno de los bloques con más entidad en este apartado es el estudio de adquisición de lenguas segundas o lenguas extranjeras. Son también las universidades catalanas las que destacan, junto a la Universidad Autónoma de Madrid, la Fundación Ortega y Gasset y las Universidades de Granada y La Rioja; ahora también recibe el interés de la Universidad Antonio de Nebrija en cuanto al español como lengua extranjera.

Las autonomías que reciben fuertes contingentes de población inmigrada, subvencionan investigaciones sobre el aprendizaje y uso de la lengua en contextos de migración como la Comunidad de Madrid, en población adulta, como se hizo en períodos anteriores sobre la adquisición de lenguas extranjeras entre los trabajadores españoles en países europeos (fundamentalmente desde Alemania). También recibe atención en la Universidad de Zaragoza. Este tipo de temas responde a intereses de las autoridades en educación y puede constituir, a su vez, el punto de partida para otras investigaciones de intervención.

Esta línea que venimos considerando resulta paralela a la de algunos grupos de investigación en otros países y en adquisición de otras lenguas, lo que la presenta como una línea consolidada. Pero su atención a fenómenos muy puntuales y sintácticos la sitúa principalmente en una línea

teórica cuyo desarrollo para la aplicación didáctica se ve lejano¹¹ y requeriría disponibilidad por ambas partes: lingüistas con preocupaciones explicativas teóricas y didactas críticos (Chaudron, 1988), aunque es cierto que en algunas investigaciones de este tipo recibe atención la instrucción formal como desencadenante del proceso de adquisición (Schachter y Gass, 1996). Es éste su aspecto más aplicable a la didáctica específica que venimos considerando, pues la meta es llegar a conocer la pauta de desarrollo de la competencia y la representación mental que ésta comporta, hasta niveles complejos (López Ornat, 1994). Pinker, desde el año 1984, propuso un modelo para seguir incorporando complejidad a los primeros pasos de la adquisición de una lengua, y homogeneizando el modelo para primeras lenguas y lenguas extranjeras. Es posible que todos los estudios de esta orientación requieran hoy ya, para seguir avanzando, un trabajo de síntesis y de estado de la cuestión en que se recojan los fenómenos estudiados (orden de palabras, sujeto nulo, negación, aspecto y tiempo, cláusulas relativas, etc.) y se pueda tener un mapa de los fenómenos que aún no están investigados.

No estaría de más, dentro de la investigación en adquisición, la realización de estudios que pusieran en relación la frecuentación de la literatura culta y popular (oral y escrita) con el dominio avanzado de las lenguas, especialmente, primeras lenguas. Es decir, cómo el *input* literario, que requiere fijeza formal (posibilitando variedad interpretativa) y que, a lo largo de la historia, siempre ha estado ligado a la enseñanza de jóvenes, facilita el desarrollo de la competencia hasta niveles muy satisfactorios de uso y de creatividad. La experimentación de esta hipótesis representaría fundamentar la mejor tradición en didáctica de la lengua materna.

No parece llegarse al conocimiento de estadios avanzados de dominio de lenguas con la sola teoría lingüística, sino con enfoques constructivistas y de análisis de discurso que incluyan, naturalmente, perspectivas psico-sociales y que incidan en el estudio del procesamiento de las lenguas según los estilos cognitivos y la dependencia del contexto.

Precisamente por esto se distingue claramente un segundo bloque de líneas de investigación en este apartado, centrado más en el medio propiamente escolar, y que tiene como núcleo central de investigación la apropiación del discurso, en comprensión y, principalmente, en producción de los educandos. Incluye el uso de la lengua en su rendimiento plenamente funcional en nuestra cultura, tanto la oralidad como el dominio de la lengua escrita.

El interés por estos temas ha sido tradicional en la pedagogía; sin embargo, desde hace unos 30 años, se puede recurrir a dos bases teóricas muy productivas para acercarse a ellos con más capacidad explicativa: por un lado, los modelos constructivistas del conocimiento que, a partir del interés en los Estados Unidos por las ideas de Ausubel, informan muchas investigaciones sobre aprendizaje, tanto de conocimientos como de habilidades, y dejan tratar los procesos de comprensión y de adquisición de nuevos conocimientos; y por otro lado, los diferentes enfoques de análisis del discurso que en los estudios lingüísticos se han desarrollado en respuesta a varios retos que no podían afrontarse con otras teorías.

El análisis lingüístico que tiene como techo la sintaxis oracional no facilita su aplicación en la adquisición y dominio del discurso en los niveles que requiere la enseñanza. Las diversas versiones de la lingüística de texto con los conceptos de

(11) J. Licerias (1994, pág. 472) señala que «Es independiente de la metodología y de la didáctica de las lenguas extranjeras (...). El interés por el proceso de adquisición de lenguas segundas se ha gestado dentro del campo de la didáctica y ha evolucionado hasta llegar a formar parte de las ciencias cognitivas».

objetivo pragmático, cohesión, coherencia, contexto, tipología de texto, etc. y el interés que tienen por estas cuestiones la inteligencia artificial primero, y las teorías generales de procesamiento de las lenguas más tarde, han suministrado programas de observación y, en definitiva, de posible intervención didáctica. Cabría decir que el metacognitismo, o el aprovechamiento de la consciencia en los procesos y dificultades del aprendizaje, también confluye con esta línea (Van Lier, 1995).

En España, además, como en casi toda Europa, se aprovechó pronto la lingüística de texto para las necesidades de la escuela en materia de discurso escrito (Péry-Woodley, 1991).

Los discursos que se necesitan en cualquiera de los niveles académicos requieren complejidad y en ellos la forma lingüística, el contenido proposicional y la estructura retórica alcanzan grados de dificultad altos. El discurso elaborado está, además, presente en los objetivos básicos de la escuela; el aprender a leer y la comprensión en profundidad, así como el aprender a escribir y la producción de textos han encontrado en estos enfoques, discursivos, constructivistas y metacognitivos, buenas herramientas para desentrañar las complejas operaciones que suponen. Entre los trabajos de esta línea hay investigadores que provienen de disciplinas psicológicas, pedagógicas y lingüísticas. Grupos de investigadores con esta orientación no son extraños en las universidades españolas y las lenguas maternas y las lenguas extranjeras constituyen sus objetos de su interés. Por ejemplo, las nociones de información conocida e información nueva han sido aplicadas a la comprensión lectora de escolares (Universidad de Salamanca); un programa del Departament d'Universitats i de la Societat de la Informació, del gobierno autónomo catalán, financia una red de grupos de investigadores que coinciden en intereses y métodos. Hay coincidencia con los estudios en países hispanoamericanos (Argentina, Chile, México, Puerto

Rico, Uruguay). Representativa de estos estudios es la *Revista de Lingüística Aplicada de Chile*.

En un panorama como el que estamos trazando, los objetivos de estas investigaciones se orientan en mayor medida a mejorar la enseñanza de la producción que no en aspectos de comprensión. En el repaso hecho a los resúmenes de los proyectos subvencionados en el *Programa de Promoción General del Conocimiento*, encuentro menos proyectos centrados en comprensión lectora, asunto tradicional en la investigación pedagógica (hay presencia de ello en la Universidad de Salamanca), que orientados a la producción, tanto oral como escrita; se podría decir que el interés por los procesos cognitivos de la lectura y su aplicación se encuentran en Departamentos de Psicología y los de producción, en Departamentos de Didáctica de las lenguas o de Filologías Modernas. La aplicación de esta línea propone siempre una didáctica que requiere metacognición, es decir, traspasa al aprendiz el papel de agente del aprendizaje. La didáctica propuesta es la monitorización: el profesor se convierte en monitor dialogante que controla el camino del aprendizaje que el escolar debe, responsablemente, recorrer sólo o en co-construcción con iguales.

Quizás esta orientación deba diferenciar en sus análisis lo que de conocimientos y habilidades se requiere en el aumento de la competencia lingüística, pues es ésta, la del cognitivismo y el constructivismo, una línea ligada al conocimiento conceptual, aunque su camino —como el de la inspiración vigotskyana— sea lingüístico. Sin embargo, el objeto de la Didáctica de las lenguas invierte el sentido: el objetivo aquí es la competencia lingüística, y el camino posible para conseguirla marcha a través de los conocimientos conceptuales y su metacognición. La distinción entre conocimientos y habilidades (destrezas, procedimientos) es fundamental en esta área de conocimiento. Y esta línea fácil-

mente traspasa tal diferenciación confundiendo los objetivos de estudio. Precisamente por esta razón, sus investigaciones son más satisfactorias cuando evitan variables difíciles de controlar como, por ejemplo, cuando el objeto de observación y de actuación son individuos adultos y no tanto niños o adolescentes.

En esta línea también confluye el interés por la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza superior¹²; es también la línea a la que pueden aportar más datos los profesores universitarios que no tienen actuación directa en los niveles inferiores de educación y que observan y recogen datos de adultos en situación de aprendizaje¹³. Entre los temas investigados bajo esta perspectiva está el estudio de la conversación en sujetos aprendices de una segunda lengua. Aquí cabe incluir también los trabajos sobre determinación de necesidades que sobrepasan la observación particular y toman un carácter generalizable.

Puede ser de justicia recordar, a estas alturas, las publicaciones de Pablo del Río (*Infancia y aprendizaje, Comunicación, lenguaje y educación, hoy, Comunicación y Educación*) que, a partir de los años ochenta, contribuyeron a hacer confluír a pedagogos, psicólogos y algunos lingüistas, alrededor de temas de comprensión lectora y producción oral y escrita. Estas revistas merecerían ya un estudio detallado para conocer la recepción del constructivismo y cognitivismo en la investigación educativa española y el papel importante que desempeñaron en la constitución de la investigación sobre Didáctica de las lenguas, al ofrecer un foro interdisciplinar en que unos estudios se enriquecen con otros.

Los métodos de recogida de datos utilizados a través de encuestas, protocolos, grabaciones y sus correspondientes transcripciones procedentes de la Psicología, podrían proporcionar, si se conjuntaran, un material a disposición de otros investigadores muy útil y lleno de posibilidades. La homogeneización de recogida de datos, la continuidad en los rasgos lingüísticos y en los discursos atendidos, la posibilidad de interpretarlos desde diferentes métodos de análisis, lograrían la construcción de un cuerpo de conocimientos alrededor de estas dos líneas de investigación, un banco de datos al servicio de otros investigadores.

Sin acudir a métodos psicológicos, la escasa investigación sobre la competencia literaria podría figurar en este apartado de adquisición de habilidades lingüísticas. Investigar en cómo se introduce a educandos y estudiantes en la tradición literaria de una lengua puede querer decir ocuparse de cómo adquieren esquemas narrativos y otras estructuras poéticas complejas, cómo distinguen y analizan ritmos y relaciones establecidas en los textos, cómo adquieren capacidad de interpretar símbolos, cómo distinguen valores establecidos para detectar los que aún no lo están; es decir, lo que la literatura aporta a la conformación de las culturas, sean estas nacionales o multiculturales. Hay investigaciones en curso en universidades andaluzas, en otras catalanas, como en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, o como las de la Complutense o la de Valencia, que cuentan ya con muchos años de preocupación por estos temas¹⁴; pero este tipo de estudios todavía se presta con dificultad a investiga-

(12) Como ejemplo, un foro de la Universidad de Barcelona celebrado hace algunos años en Canet de Mar con el representativo título de *International conference on Language for specific purposes*.

(13) Va en incremento la atención por la adquisición y dominio de discursos especializados, en lenguas maternas o extranjeras, en las reuniones científicas que se celebran en España, como lo demuestran las actas de ellas; hay también grupos en Latinoamérica, especialmente en Chile, Colombia y Argentina que coinciden con este interés; es el objetivo principal, por ejemplo, del grupo GREAL de la UPF de Barcelona.

(14) Las fechas de las siguientes publicaciones generalistas muestran el interés desde la formación de profesorado por atender a cuestiones de educación literaria: J. M. TRIGO CUTINO (coord.): *El niño de hoy ante el cuento*

ciones de adquisición con objetivos de aplicación posterior centrándose más en inventariar y analizar textos literarios adecuados para los años de formación. Las aplicaciones de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras parecen no haber pasado aún a ser objeto de investigación sistemático.

INVESTIGACIONES DESCRIPTIVAS Y DE EVALUACIÓN DE ESTADOS

Señala M^a Antonia Casanova (1990) que gran parte de la investigación en educación y didáctica, antes de 1980, tenía como primer objetivo conocer una situación para actuar políticamente sobre ella, razón por la cual la investigación primera en educación se desarrolló cuantitativamente y se utilizaron cálculos estadísticos. La investigación se hacía con objetivos ajenos al centro escolar, impulsada por individuos de la administración que la necesitaban para decisiones políticas y por lo tanto hecha con enfoques estadísticos y sin buscar las causas o los procesos de los fenómenos investigados. El polo opuesto sería la investigación dentro del aula, de la que se tratará más adelante.

No parece adecuado rechazar este tipo de investigaciones, pues sin un conocimiento de la base de la que se parte, un buen conocimiento del punto de partida, difícilmente se pueden indagar causas y, desde luego, decidir políticamente nada con fundamento. Partir del conocimiento del estado de partida representativo parece una condición para dar los pasos iniciales en cualquiera de las investigaciones experimentales de

intervención, pues esta intervención será diferente al tener como punto de partida para un experimento un tipo de centro u otro, por las diferencias sociales que pueda haber entre ellos, y la investigación al servicio de la enseñanza generalizada o pensada para grandes poblaciones, con la complejidad humana y técnica que requiere, necesita conocer el estado en que se encuentra. La población estudiada puede variar, puede ser más grande o más pequeña, puede estudiarse a través de una proyección estadística o ser estudiada en toda la población, etc., pero es necesario conocer dicho estado. De ahí que los estudios descriptivos, que suministran datos y comportan intrínsecamente una evaluación, sean necesarios y que los ya realizados sean útiles.

En Didáctica de la Lengua se necesitan descripciones precisas y fiables para establecer objetivos y poder evaluar el estado y resultados de las intervenciones: la lingüística particular de cada lengua tiende a describir una norma ideal y la Didáctica tiene que partir de realidades. Se necesita saber qué competencias son las usuales en cualquier comunidad. En la comunidad de lengua española hay ahora atraso considerable en el diseño de pruebas estándar que sirvan para evaluar individuos, productos, recursos, etc. Estos estudios desvelan también situaciones que la lingüística muchas veces desconoce; como, por ejemplo, el vocabulario que los hablantes son conscientes de conocer y de necesitar o la descripción melódica del habla espontánea, ni prescriptiva ni con vistas a la descripción dialectal o sociolingüística, sino como punto de partida de posteriores intervenciones educativas, proyecto que se realiza en el departa-

(*Investigación y Aplicaciones didácticas*). Sevilla, Guadalmena, 1997. P. VIEIRO, M. PERALBO y J. A. GARCÍA: *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid, Visor, 1997. T. COLOMER: *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. A. MENDOZA FILLOLA: *Tú, lector. Aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona, Octaedro, 1998. T. COLOMER: *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, Síntesis, 1999. P. CERRILLO y J. GARCÍA PADRINO (COORD.): *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999. A. M. RUIZ CAMPOS: *Literatura infantil. Introducción a su teoría y práctica*. Sevilla, Guadalmena, 2000.

mento de Didáctica de la Lengua de la Universidad de Barcelona.

Algunas investigaciones de gran alcance en esta dirección son propias de instituciones (Administración o fundaciones) a las que interesa tener una visión exacta de una situación general. Dentro del área de Didáctica de las lenguas, se han necesitado en evaluaciones del sistema educativo (capacidad y comprensión lectora, competencia expresiva oral y escrita, vocabulario, conocimientos culturales propios del área y pocos temas más)¹⁵; el riesgo de transferir estas pruebas desde lo elaborado para otras lenguas y situaciones sociales es alto para la fiabilidad de los resultados de la evaluación. Se necesitan también como punto de partida para experimentar propuestas de intervención más restringidas, pues si su validez se limita a la investigación en cuestión, no serán con rigor proyectables a otras situaciones.

Desde 1990 se ha extendido la necesidad de estudios que permitan análisis y evaluaciones fiables y el establecimiento de puntos de referencia, lo que exige realizar primero una recogida de datos de competencias lingüísticas. Vocabularios básicos recogidos con diferentes métodos y, en la actualidad, corpórea de usos lingüísticos en diferentes estadios de la educación, entre los que podrían estar repertorios de actos de habla, son los trabajos propios de esta orientación.

Se desarrollan trabajos de investigación para establecer el vocabulario disponible, con orientación sociolingüística, en las Universidades de Alcalá de Henares, Almería, Canarias y Málaga, principalmente. Desde perspectivas más puramente didácticas se han desarrollado tesis doctorales sobre vocabulario en parvulario, se han

publicado varios vocabularios escolares en comunidades como Asturias, Castilla y León, Granada, Murcia, etc. Estas investigaciones enriquecen la gran encuesta que sobre comprensión de un vocabulario básico y vocabulario disponible hizo en 1982 el MEC¹⁶ y tienen relación con los estudios que se han desarrollado en Latinoamérica, concretamente en la isla de Puerto Rico. Los datos obtenidos representan puntos de referencia evaluables en relación con ciertos criterios, ayudan a establecer normas, y sirven de punto de referencia objetivo para evaluar dificultades de comprensión y para diseñar experimentos, pues permiten conocer el grado medio de conocimiento del vocabulario.

Desde la enseñanza de lenguas extranjeras y a remolque de los trabajos hechos en lengua inglesa, se trabaja desde varias universidades en cuestión de colocaciones o combinaciones léxicas. Estos trabajos de lingüística descriptiva no son propiamente didácticos; pero serán aplicados principalmente a la Didáctica de lenguas extranjeras (universidades de Córdoba, Granada y Málaga, entre otras).

Lo mismo ocurre con el establecimiento de corpórea lingüísticos representativos. La constitución de grandes corpórea de referencia y su análisis y utilización, es una investigación que incide tanto en la descripción de las lenguas (en la modalidad de uso presente en cada corpus) como indirectamente en la creación de materiales de docencia (Botley, 1996; Partington, 1998). Como ejemplos de este tipo de estudios descriptivos y aplicados, actualmente disponemos de los materiales surgidos del *British National Corpus* (Aston y Burnard, 1998; Aston, 2000), los de Lancaster (McEnery, 2000) y con fecha anterior a 1990, los surgidos

(15) Evaluaciones generales de los conocimientos de la población escolar, principalmente en comprensión lectora, expresión oral y escrita, así como vocabulario disponible, son llevadas a cabo por los organismos oficiales, tanto locales como nacionales o europeos.

(16) *Vocabulario básico en la EGB*, 2 vols., dirigido por J. J. de Bustos, coordinado por M^a. A. Casanova y M. Rivera. Madrid, MEC-Espasa Calpe.

en torno al COBUILD de Birmingham. Para el español, están siendo aplicados pequeños *córpora* como los de J. de Kock (1990 y ss.) en Bélgica sobre un breve corpus literario y los de Mighetto en Noruega, accesibles ahora ambos en la red. Estamos aún lejos de poder utilizar los materiales guardados en el *CREA, Corpus de la Real Academia Española*, para producir materiales de enseñanza por las dificultades de acceso y de consulta que aún ofrece este corpus que estaría destinado a ser el punto de partida para muchos estudios descriptivos y para muchas aplicaciones tecnológicas, entre ellas las de enseñanza de esta lengua.

Otro tipo de corpus lingüístico es el que se forma con datos de la competencia lingüística de los estudiantes. En este caso permite la evaluación, análisis de errores¹⁷, establecimiento de necesidades y, en general, la posibilidad de describir el dominio alcanzado de discurso, vocabulario en uso, sintaxis discursiva, oracional sintagmática, y morfología y articulación (si son orales) u ortografía (si son escritos). Los *córpora* exigen el almacenamiento en soporte informático de muchos datos, que estos datos se muestren etiquetados según un análisis previo y que sean representativos de la población que se ha de educar; frente a la recogida de datos particulares para cada investigación, los *córpora* ofrecen estados generales y son utilizables desde intereses varios; es decir, su información se puede poner al alcance de todos los interesados. El grado de representación de estos *córpora* y el tratamiento informático que permitan, son los criterios que los hacen válidos como punto de evaluación, análisis y contraste¹⁸.

Siempre es el Reino Unido el país a la cabeza de este tipo de recursos necesarios para investigaciones posteriores (Botley et al., 1996; Partington, 1998); tanto el corpus

recogido en la editorial Longman para perfeccionar sobre ellos sus diccionarios de aprendizaje del inglés, como otros que tienen también objetivos claramente didácticos. En España, a menor escala, se desarrollan estos recursos en varias lenguas entre las más comunes en la enseñanza: en el Institut de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra para el castellano, en la Universidad Complutense y en la Universidad Autónoma de Madrid para el inglés como lengua segunda, apoyados en iniciativas originales del Reino Unido.

Líneas de investigación que pueden salir a partir de datos generalizables a la población escolarizada son estudios sobre usos de formas gramaticales, en la infancia, en la adolescencia, en lenguas segundas o extranjeras; establecimiento de conjuntos de rasgos gramaticales que coexisten en diferentes géneros discursivos y por los que se puede pautar mejor su enseñanza; cuestiones de distribución de la información, sobre el tratamiento que se da a la información; la relación semántico-sintáctica del vocabulario en la perspectiva de su desarrollo y dominio progresivo; estudio de la presencia de modelos (discurso de los medios de comunicación, de la lengua oral, de los diferentes estilos académicos, de las diferencias dialectales y culturales, etc. en los discursos orales y escritos). Para todo esto se requieren datos aceptados de referencia, los cuales deben provenir de estudios sobre vocabulario (en uso o disponible) y *córpora* representativos y con datos homogéneos y longitudinales.

En este apartado cabría también agrupar los trabajos de lingüística contrastiva, pues todo contraste requiere descripción de partida y un *tertium comparationis* (Krzyszowski, 1984) en los que, desde el español, no se insiste suficientemente y

(17) Análisis de errores en el aprendizaje de Español como lengua extranjera se ha presentado en dos tesis doctorales publicadas: Vázquez, 1991 y Fernández, 1997.

(18) El *Corpus PAAU*, junio 1992 del IULA-UPF presenta datos de una población estudiantil representativa de España y está marcado y analizado.

que puedan tener aplicación en la enseñanza de lenguas (Cartagena, 1994).

INVESTIGACIONES SOBRE FENÓMENOS PRESENTES EN EL PROCESO INSTITUCIONALIZADO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Una línea de investigación que está entre la descripción y la intervención es la que dirige su atención a la actuación en el entorno educativo. Efectivamente, la investigación en Didáctica de las lenguas requiere el conocimiento detallado de lo que ocurre en situaciones de enseñanza formal (Elliot, 1987; Chaudron, 1988; Schachter y Gass, 1996; Ellis, 1997), del discurso generado en la situación de aprender una lengua o de mejorar el uso de una lengua materna, de los resultados de los currículos más extendidos o experimentales, etc. Sin ese conocimiento de lo que ocurre en situación de aprendizaje, difícilmente se pueden hacer hipótesis fértiles para mejorar la enseñanza, objeto de la Didáctica de la lengua. En este sentido, este bloque se contrapone al anterior, que intenta determinar estados generalizables de partida; en éste, el foco se pone en los procesos observables en la acción educativa directa.

Esta línea se manifiesta especialmente para lenguas segundas. Temas de indagación dentro de ella son conocer bien lo que ocurre en el aula¹⁹, tanto en los cambios de código en la enseñanza de lenguas segundas o en primeras, cuando hay dos lenguas en el grupo, en el estudio de las intervenciones surgidas entre iguales ante tareas de aprendizaje, en el discurso, oral o escrito, que llega al estudiante desde el profesor o a través de los materiales, libros de texto, etc.

Su desarrollo está más extendido en lenguas extranjeras (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, grupo GREAL de la Universidad Pompeu Fabra, *Proyecto europeo coordinado desde la Universidad Libre de Berlín* y otros), aunque hay algunos estudios hechos sobre discursos del profesor y la adquisición del discurso académico también como lengua materna por parte de los estudiantes. Es interesante señalar que para la lengua castellana y catalana hay ya bastantes estudios de esta orientación en diversas universidades españolas; primero como investigación de trabajos doctorales, ahora ya como proyectos de investigación.

Lo que se ha hecho en otros contextos (por ejemplo, el análisis de manuales de literatura o de historia, que, en una aproximación somera, puede parecer semejante) varía considerablemente respecto a lo que venimos exponiendo, por los valores ideológicos y estéticos que la exposición sobre literatura lleva anejos y que hacen recaer el interés en los contenidos y no en los procesos. En los que venimos considerando, lo que se investiga es la coherencia entre teoría metodológica y práctica docente. Un caso representativo es el trabajo sobre coherencia entre los conocimientos teóricos con los que «creen» trabajar los profesores y sus «creencias» íntimas reveladas en la actividad que desarrollan. Este enfoque se ha aplicado, por ejemplo, a contrastar la formación en diferentes métodos de enseñanza de la lectura, a partir de las actuaciones de los maestros que creen ponerlos en práctica, desde departamentos de Psicología de la Universidad de Barcelona; está en curso también un estudio con parecido planteamiento confrontando métodos, actuaciones y creencias de los profesores

(19) «La clase siempre fue y seguirá siendo el laboratorio ideal para experimentar. Lo que sucede fuera de ella puede acelerar el proceso de aprendizaje (o no) e incrementar (o no) la motivación, hechos —por otro lado— fácilmente comprobables. Pero si no logramos desentrañar y sistematizar los comportamientos que emanan de sus variables, seguiremos sin los datos indispensables para tomar decisiones en el momento de decidir sobre lineamientos curriculares que podrían garantizar un aprendizaje efectivo y económico» (G. Vázquez, 1994, pág. 503).

de lenguas extranjeras (proyecto coordinado desde el Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad de Barcelona).

Participa este enfoque de diferentes marcos teóricos, y la metodología de análisis que aplica es doble: una, que tiene que ver con el tratamiento de fenómenos psicológicos y otra, que tiene que ver con el análisis del currículo y del discurso del profesor, pues la recogida de datos unas veces es directa a partir de encuestas, y otras indirecta, a través de las actuaciones grabadas y muchas veces transcritas del profesor en el aula o de los materiales utilizados.

CONOCIMIENTO DEL DEVENIR HISTÓRICO DE LA PRÁCTICA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Probablemente, todo lo anterior necesita, como base previa, otro tema de investigación que quizás sea el más antiguo de los cultivados: la historia de la enseñanza de estas materias. Hay que recordar el estudio clásico de Sofía Martín Gamero (1956) sobre los comienzos de la enseñanza del inglés en España. Estos estudios favorecen el conocimiento de lo que se ha venido haciendo y relativizan ciertos aspectos actuales al colocarlos en una secuencia cronológica en la que se recogen presupuestos teóricos, implícitos generalmente, actuaciones didácticas y valoración de resultados. Cuando actualmente la filosofía y la historia de la ciencia y del conocimiento humano muestran interés por este devenir, historiar estos aspectos también tiene relación con la divulgación del conocimiento.

La perspectiva histórica no hace adelantar a la Didáctica de las lenguas pero suministra un conocimiento o base necesarios para no caer en el continuo retorno y, en este sentido, colabora al incremento de conocimiento. Más que grupos de investigación en esta perspectiva, en Didáctica de

la lengua y de la literatura se encuentran estudios individuales que corresponden a trabajos doctorales; sí los hay, sin embargo en otras didácticas específicas o en departamentos humanísticos.

PROPUESTAS EXPERIMENTALES DE INTERVENCIÓN

Desde una perspectiva general, la investigación en Didáctica de la lengua proporciona nuevos datos y nuevas descripciones, más reales y alejadas del idealismo con que se describen las lenguas y sus usos en trabajos retóricos, gramaticales o léxicos; proporciona una perspectiva cognitiva especialmente interesante, al prestar atención a momentos de adquisición de habilidades; puede aportar nuevos datos de problemas de lenguaje para el estudio neurológico y evolutivo; es decir, es un punto de observación nuevo, para otras perspectivas científicas. La observación de variables que la Didáctica de la lengua exige para actuar con certeza en intervenciones docentes, la convierte en una disciplina de encrucijada.

La investigación aplicada, como se ha dicho, consiste en el estudio de la incidencia de la intervención didáctica desde las hipótesis y análisis particulares de partida²⁰; son requisitos ineludibles en este tipo de investigación el uso de grupos de contraste y la evaluación final de la intervención, con atención a las muchas variables que pueden incidir. Enlazado con los anteriores, que podemos catalogar de investigación básica, este bloque de temas investigados se caracteriza por tener objetivos explícitos en los modos de mejorar, no el aprendizaje, sino la enseñanza de las lenguas y así facilitar la elaboración de materiales, diseño de currícula, formación de profesores, y la enseñanza de ciertos

(20) Dice López Ornat de las hipótesis surgidas en diferentes momentos: «Sólo así podrán pasar del rango de meras hipótesis racionales a hipótesis probables» (1994, pág. 127).

aspectos (desde la gramática hasta la creación de textos específicos o literarios, pasando por la presentación del análisis textual, etc.). Por eso es muy de agradecer la declaración:

Todas las investigaciones realizadas en torno al castellano u otras lenguas (en su adquisición/aprendizaje) resultan insuficientes si no se concretan en métodos, enfoques, técnicas y materiales de enseñanza que –con economía y eficacia– conduzcan al aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras en un tiempo limitado y como componente insoslayable de la competencia intercultural.

(G. Vázquez, 1994, pág. 498)

Este tipo de investigación, sin embargo, es el que tiene aún menor presencia en los proyectos subvencionados. Se desarrolla principalmente en proyectos de estudio del profesorado implicado, en foros y reuniones de profesores y en jornadas, congresos y revistas especializadas de divulgación que desarrollan un papel determinante en la formación continua del profesorado. Sin embargo, más veces de las deseadas se presentan como trabajos individuales apoyados en la creencia de que toda innovación es para bien. La innovación supone una buena actitud del profesorado que ha de ser valorada positivamente por los responsables de Educación; pero no implica automáticamente ni acierto, ni, lógicamente, investigación.

Los ejes de investigación que se distinguen en este bloque están centrados en lo externo: sistema didáctico establecido o métodos de abordar la enseñanza de habilidades lingüísticas, delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua a partir de los objetivos que se proponen, procesos de formación inicial y permanente del profesorado y objetivos que la sociedad pretende o -debe pretender-. Hay en este bloque, que se difumina en estudios variados, voluntad de incidir socialmente y de ofrecer materiales de uso para la enseñanza o para los estudiantes, como diccionarios de aprendizaje

(Universidad de Alcalá de Henares), currículos para enseñanzas concretas, etc. Sin embargo, desde el punto de vista de la investigación en Didáctica específica de lenguas, su cultivo plantea algunas dudas.

¿Ha de estar la investigación en Didáctica de la lengua siempre relacionada con la práctica de la enseñanza de lenguas? La inmediatez de la aplicación tiende a convertir este bloque en estudios de Didáctica general si su objetivo es amplio, como el de la enseñanza de la lectura, o en soluciones demasiado parciales y no aplicables, si su objetivo es limitado. Son necesarios estos proyectos, pero en el panorama general que venimos desarrollando, parecen aún dependientes de resultados de los bloques anteriores.

Hoy por el momento parece imposible investigar en objetivos docentes, criterios para seleccionar los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje, selección y secuenciación de contenidos, organización de la instrucción, métodos aplicados, entornos de aprendizaje, evaluación general, evaluación del currículum, evaluación formativa... cuestiones todas que, en definitiva, afectan al currículum en donde la disciplina se presenta en diferentes niveles de aprendizaje. Son cuestiones que interfieren además con la actuación del docente, con la situación psico-social de los discentes, etc.

En este momento son también las investigaciones menos desarrolladas en el área desde presupuestos científicos, pero son, sin embargo, satisfactorias para quienes las llevan a cabo en relación con la situación de los centros: escolares/estudiantes, profesor/investigador... y son innegablemente necesarias en una escuela crítica. La *Reforma de la LOGSE* y el movimiento de renovación pedagógica en que esta ley se apoyó, intentaron experimentar en esta dirección, alentando iniciativas concretas surgidas de diferentes núcleos (centros docentes, centros de profesorado, centros de recursos, etc.); el entusiasmo y

la gratificación individual de los participantes, profesores y estudiantes, fueron su fruto; no tenemos hoy un cuerpo de teoría avalado por resultados prácticos que pueda ser exportado a otros intentos. Una característica básica de toda investigación es llegar a determinar resultados iguales en condiciones semejantes.

Falta estudiar las razones de éxitos y fracasos de ciertas prácticas docentes. Faltan proyectos experimentales longitudinales en los que se controlen las variables y en donde el proceso pueda ser contemplado en tiempo real. Faltan, a nuestro parecer, resultados fiables de las otras líneas de investigación para poder, después, experimentar propuestas didácticas que sobrepasen un aspecto parcial y puedan ser vistas desde la globalidad que el uso de las lenguas en situación real exige. Tener presentes los estudios establecidos para la innovación en el enfoque que toma el I + D podría aclarar lo que se dice aquí. Convendría distinguir primero la investigación básica, después la investigación aplicada, a continuación el desarrollo precompetitivo (que en la enseñanza sería la fase experimental) y finalmente, el momento de la innovación.

CONSIDERACIONES FINALES

En resumen, existen líneas de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y algunas tienen ya historia: lo que falta es «tradición». Desde enfoques varios las hemos agrupado en: primeramente adquisición de habilidades lingüísticas que debería potenciarse para que fueran útiles a posteriori; a continuación, recogida y tratamiento de datos que representen estados de competencia en diferentes momentos de la formación, tanto en lenguas maternas como segundas; y por último, investigaciones sobre fenómenos observables en el proceso de aprendizaje de las habilidades lingüísticas, entre las que son particularmente interesantes las observacio-

nes de lo que ocurre en el aula. De estos tres pilares tendrían que surgir hipótesis que se pudieran testar longitudinalmente, atendiendo a un número de variables que confiriera rigor y fiabilidad externa a los resultados; y ésta es la tarea inmediata.

Si se pudieran sumar las subvenciones que ha recibido la investigación en Didáctica de las lenguas desde 1985, la cifra podría ser irrisoria. La suma resultaría insignificante, aun cuando no se relacionara tal cifra con la insistencia con que se divulgan consignas políticas sobre calidad de la enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras y sobre la mejora de las Humanidades.

Si se pudiera valorar, por el contrario, lo que han rendido estas escasas subvenciones en formación de grupos, en la constitución de líneas de investigación, desde que este tipo de investigación se subvenciona en España en el programa de *Promoción General del Conocimiento* y en algunos otros programas de otras administraciones o fundaciones, el rendimiento vislumbrado sería alto; se requiere ya un trabajo, como el de Gagné *et al.* (1989) para el francés, que recoja esta investigación y la estudie con detenimiento.

Las actitudes que consoliden la investigación en Didáctica de las lenguas han sido y han de ser la confianza, y mucha generosidad en el fomento de la disciplina en estos momentos que, si estamos de acuerdo en considerar que aún son iniciales (Camps, 1993), pueden ser largos. La formación de «prestigios» en esta disciplina no se aceptará fácilmente desde otras, alejadas por la institucionalización del saber y la tradición; de ahí también la conveniencia de la interdisciplinariedad.

Desde hace ahora unos 15 años, empieza a haber investigaciones nacidas de grupos que tienen como objeto de investigación la Didáctica de las lenguas y no, como hasta entonces, de investigadores en materias diferentes que hacían aplicaciones o proyecciones de su disciplina

en esta actividad de la enseñanza. La centralidad del área es requisito para que los resultados de las investigaciones reviertan en la enseñanza, al tener esta área la especificidad de la formación de docentes. La preparación de docentes eficaces para el tramo de secundaria no está solucionada convenientemente, como tampoco están bien definidos los objetivos educativos de este tramo de la enseñanza obligatoria. La necesidad de investigación en la Didáctica específica de las lenguas, es decir en la habilidad instrumental y central en todo el proceso de enseñanza cuyo dominio requiere contenidos culturales y estéticos, es un reto al que hay que plantar cara. Ello no solucionará en el futuro inmediato la mejora de la enseñanza de estas materias ni garantizará la formación de los docentes; pero es requisito indispensable para fundamentar cambios, para saber si se avanza o no, para tener datos, y no sólo opiniones, sobre la enseñanza que impartamos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTE, J. A.: «La recerca en lingüística i ciències del llenguatge», en *La recerca científica i tecnològica a Catalunya*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, CIRIT, 1990, pp.264-270.
- ASTON, G.: «Learning English with the British National Corpus», en P. BATTANER y C. LÓPEZ (eds.): *VI Jornada de corpus lingüístics, Corpus lingüístics i ensenyament de llengües*. Barcelona, IULA-UPF, 2000, pp.15-40.
- ASTON, G. y BURNARD, L.: *The BNC handbook exploring the British National Corpus with SARA*. Edimburgo, Edinburgh University Press, 1998.
- BATTANER, M. P.: «La investigación en enseñanza del español/lengua materna: vocabulario y léxico», en *Actas del Congreso de la Lengua Española. Sevilla, 1992*. Madrid, Instituto Cervantes, 1994, pp. 417-430.
- BATTANER, M. P. y LÓPEZ, C. (eds.): *VI Jornada de Corpus Linguistics, Corpus lingüístics i ensenyament de llengües*. Barcelona, IULA-UPF, 2000.
- BOSQUE, I.: «La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad», en *Actas del Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*. Sevilla, 1991.
- BOTLEY, S. et al. (eds.): *Proceedings of Teaching and Language Corpora*. Lancaster, University Centre for Computer Corpus Research, 1996.
- CAMPS MUNDÓ, A.: «Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico», en *Infancia y Aprendizaje*, 62-63 (1993), pp. 209-217.
- CAMPS, A.; RÍOS, I. y CAMBRA, M. (coords.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó, 2000.
- CAMPS, A.; C. BALLESTEROS et al. (coords.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2001.
- CANTERO, J. F.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (eds.): *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura Para una sociedad plurilingüe del siglo XXI, Barcelona 27-29 de noviembre, 1996*. Barcelona, Universidad de Barcelona-SEDLL, 1997.
- CARTAGENA, N.: «Las Tareas de la lingüística contrastiva en España en el próximo lustro» en *Actas del Congreso de la Lengua Española, Sevilla, 1992*. Madrid, Instituto Cervantes, pp. 447-464.
- CASANOVA, M^a. A.: «Prólogo» a la traducción española de L. Cohen y L. Manion, *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla, 1990.
- CHAUDRON, C.: *Second language classrooms research on teaching and learning*. Cambridge, CUP, 1988.
- DIAZ, L. y PÉREZ, C.(coords.): *Views on the acquisition and use of a second language, European Language Association Conference*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 1997.

- ELLIOT, J.: «Teachers as researchers» en J. DUNKIN (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Training*, Sydney, Pergamon, 1987, pp 162-164.
- ELLIS, R.: *SLA Research and language teaching*. Oxford, OUP, 1997.
- DE KOCK, J. (dir.): *Gramática española: enseñanza e investigación*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990-1999.
- FERNÁNDEZ, S.: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1997.
- GAGNÉ, G.; LAZURE, R.; SPRENGER-CHAROLLES, L. y ROPÉ, F.: *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, vol. I *Cadre conceptuel, thesaurus et lexique de mots-clés*. Vol. II *Repertoire bibliographique*. Bruselas, De Boeck-Wesmael, 1989.
- HORNBERGER, N. H. y D. CORSON (eds.): *Research methods in language and education*. Dordrecht, Kluwer, 1997.
- JUSTICIA JUSTICIA, F.: «La adquisición de la lectura: datos para la reflexión», en C. MUÑOZ et al. (eds.): *Trabajos de lingüística aplicada*. Barcelona, Univerbook, 2001, pp. 25-34.
- KOVACCI, O.: «La didáctica de la lengua materna. Experiencias en la Argentina» en *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid, 1992.
- LARSEN-FREEMAN D. y M. H. LONG: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres, Longman, 1994.
- LICERAS, J. M.: «Atando cabos: pedagogía y ciencia cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua», en *Actas del Congreso de la Lengua Española, Sevilla, 1992*. Madrid, Instituto Cervantes, 1994, pp. 472-497.
- LÓPEZ ORNAT, S.: *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI, 1994.
- MCENERY, T. et al.: «Linguistic Corpora and Language Teaching: corpus based help for teaching grammar», en P. BATTANER y C. LÓPEZ (eds.): *VI Jornada de corpus lingüísticos, Corpus lingüísticos i ensenyament de llengües*. Barcelona, IULA-UPF, 2000, pp. 65-76.
- MARTÍN GAMERO, S.: *La enseñanza del inglés en España*. Madrid, Revista de Occidente, 1956.
- MARTÍNEZ OSÉS, F. y J. N. VAN AERTSELAER: «Corpus Analysis of Prepositional Patterns in Native and Non-Native University Writing», en C. MUÑOZ et al. (eds.): *Trabajos de lingüística aplicada*. Barcelona, Univerbook, 2001, pp.139-148.
- MORAVSKY, J. M.: *Thought and Language*. Londres-Nueva York, Rouledge, 1990.
- NUNAN, D.: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, C.U.P., 1992.
- PARTINGTON, A.: *Patterns and meanings using corpora for English language research and teaching*. Amsterdam, John Benjamins, 1998.
- PÉRY-WOODLEY, M.: «State of the art article. Writing in L1 and L2 analysing and evaluating learners'texts», en *Language Teaching Abstracts*, 24 (1991), pp. 69-83.
- PINKER, S.: *Language learnability and language development*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1984.
- ROPÉ, F.: «Recherches en didactique et acquisition du FLM: tendances générales», en *Études de Linguistique Appliquée*, 84 (1991), pp. 9-22.
- SAVATER, F.: «Sandokan», en *Cuadernos para el Diálogo*, 186 (1976).
- SCHACHTER J. y S. GASS (eds.): *Second Language classroom research issues and opportunities*. New Jersey (Mass.), Lawrence Erlbaum, 1996.
- STENHOUSE, L.: *Curriculum Research and Development in Action*. Londres, Heinemann Educational Books, trad. esp., Madrid, Morata, 1980.
- SCHUMACHER, S. y J. MCMILLAN: *Research Education*. Nueva York, Haper Collings, 1993.

- TAMARÓN, MARQUÉS DE (dir.): *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid, Fundación Duques de Soria, 1995.
- THÉVENAZ-CHRISTEN en A. CAMPS et al. (coords.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó, 2000.
- TOULMIN, S.: *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, trad. esp. Madrid, Alianza Ed., 1977.
- VAN LIER, L.: *Introducing language awareness*. Londres, Penguin English Cop, 1995.
- VAN PATTEN, B.; DVORACK, T. y LEE, J. (eds.): *Foreign language learning: a research perspective*. Cambridge, Newbury House, 1987.
- VÁZQUEZ, G.: *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera (Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*. Berlín, Peter Lang, 1991.
- «El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones», en *Actas del Congreso de la Lengua Española, Sevilla, 1992*. Madrid, Instituto Cervantes, 1994, pp. 497-505.
- WELLS, G.: *Aprender a leer y escribir*, trad. Esp. Barcelona, Laia, 1988.
- WOODS, D.: *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge, C.U.P., 1996.