

EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ESTATUTO
EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
(BREVE GUÍA PARA TRANSITAR POR OTRO JARDÍN CUYOS SENDEROS SE BIFURCAN)

M.^ª PILAR NÚÑEZ DELGADO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Las relaciones entre la Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales son muchas y afectan a multitud de aspectos, aunque, pese a su evidencia, no siempre hayan sido puestas de manifiesto. La causa principal radica en el hecho de que las lenguas se han estudiado durante siglos desde perspectivas esencialistas y gramaticalistas que desatendían su verdadera naturaleza de instrumentos de comunicación social. Al centrar la investigación en describir estructuras y regularidades, y su enseñanza en prescribir normas sobre lo correcto y lo incorrecto, no sólo se ha dejado de lado el estudio del uso que las personas hacemos de estas herramientas y que es su verdadera esencia, también se ha visto perjudicada la consolidación de la DL como ámbito disciplinar con objeto y método propios frente a otras didácticas específicas.

La naturaleza de las lenguas es indiscutiblemente social y cultural, y lo mismo ocurre con las aproximaciones científicas a lo relacionado con su enseñanza y aprendizaje, pero el recorrido de las nuevas ciencias del lenguaje y de la DL para asentar este carácter ha sido tortuoso y todavía hoy parece dibujar un mapa confuso. Por este motivo hemos elegido la metáfora borgiana del jardín de los senderos que se bifurcan para construir este texto, a modo de una guía que evite mixtificaciones en la consideración de la DL como una de las Ciencias Sociales, y resalte desde su mismo origen, en su proceso de consolidación y en todos los elementos que comprende su epistemología —especialmente en el ámbito de la investigación— su plena configuración como tal.

PRIMERA BIFURCACIÓN: EL ARRANQUE DEL SENDERO. ORIGEN Y CONFORMACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En un trabajo de 1996 –que no ha perdido vigencia en absoluto– afirmaban Bronckart y Schneuwly que la didáctica es una respuesta a la insatisfacción ante

el estado de cosas, lo que necesariamente la dota, a nuestro juicio, de un cariz de indagación y transformación que es parte consustancial de su identidad. El origen de las llamadas *didácticas específicas* responde, en efecto, a unas determinadas circunstancias en la evolución de la historia y de los paradigmas científicos y surgen como discursos de crítica¹ y de propuesta que tienden a la autonomía y a la especialización. Son disciplinas recientes, fronterizas con otras muchas, nacidas por inferencia desde la enseñanza concreta de cada materia, cuyo campo se caracteriza, por tanto, porque surge de la práctica y porque su objetivo es el estudio de los fines, contenidos y métodos de la enseñanza de esas materias, así como el intento de dar respuesta a los múltiples interrogantes que se plantean sobre para qué y cómo se enseñan éstas, o sobre qué deben saber y saber hacer alumnos y profesores.

La Didáctica de las Lenguas (DL) emergió en los años posteriores a la segunda guerra mundial, caracterizados por un despliegue de metodologías nuevas inspiradas en la Psicología del Aprendizaje y en la Lingüística, para tratar problemas de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas. Pronto se llegó al rechazo y abandono de los métodos de inspiración behaviorista y distanciamiento del estructuralismo y del generativismo, al tiempo que se forjaba la conciencia de la necesidad de una autonomía del pensamiento metametodológico, de una independencia relativa con respecto a las disciplinas de referencia. Tras este momento inicial, se empieza a buscar un marco epistemológico que pudiera englobar los diferentes métodos y enfoques existentes para la enseñanza de lenguas y a tratar de responder cuestiones de partida cómo en qué medida una aproximación científica a la lengua puede ayudar a su enseñanza o sobre en qué se diferencian las descripciones lingüística y pedagógica de la lengua².

Este origen lleva implícita la dificultad de la DL para delimitar su propio ámbito, pues tropieza para ello con dos riesgos: el de ser definida simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías, y el de ser concebida como una mera aplicación de tales disciplinas. Sin duda, en la DL confluyen dos componentes básicos: la didáctica por un lado, y la lengua por otro, las cuales son sus principales matrices. Pero ¿en qué medida cada una?, ¿hasta

¹ La Didáctica de las Lenguas no admite otra posibilidad que no sea la perspectiva crítica frente a los parámetros racionalistas del positivismo, pues la educación lingüística propugna la formación de personas autónomas y con capacidad crítica de pensamiento propio, y el único medio para conseguirlo, en opinión de López Valero y Encabo (2002: 71), es «[...] fomentar la comunicación entre las personas, logrando un auge social del lenguaje y confiriéndole la importancia vital que posee».

² Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, Riestra (2008) analiza la evolución de las relaciones entre las ciencias matrices y los paradigmas que han ido imperando en la DL, y señala que el rasgo que ha caracterizado la adopción de las nociones disciplinarias y su redimensionalización en el campo de la DL ha sido a menudo el equívoco conceptual.

constituir una ciencia independiente? Precisamente la variedad de posturas al respecto se debe a que esta área encuentra su fundamentación epistemológica en la confluencia de distintas ciencias, por lo que es lógico que entre en competencia con éstas y con las respuestas que ofrecen a los retos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. A esto se suma que está llamada a intervenir tanto en los aspectos informativos como en los formativos articulando dos lógicas que a menudo se encuentran muy distantes entre sí.

En este debate sobre si la DL es más lingüística que didáctica, o viceversa, la respuesta consiste en considerar su génesis *transdisciplinar* en tanto que nace de la intersección de otras, o de la convergencia de una teoría científica con una teoría práctica, y cumple varias características: i) aceptabilidad como campo de estudio nuevo y diferente; ii) compatibilidad para recibir, acomodar y reconciliar la teoría de las disciplinas constitutivas; iii) accesibilidad para los miembros de las disciplinas generadoras; iv) complementariedad y especificidad respecto a las disciplinas matrices, de forma que el nuevo campo de estudio difiera del de éstas, lo complemente y no pueda ser suplantado por ellas. El espacio propio de la DL es realmente una encrucijada que se ubica en la zona de interrelación de diversos campos, pero no como suma de aportaciones de éstos, sino como un espacio de transformación de los datos que proporcionan (Milian y Camps, 1990; Camps, 1993, 1998).

Con respecto a su ámbito de estudio en relación con las ciencias matrices, éste puede ser estructurado globalmente en cuatro núcleos³ (Camps, 1998): a) en primer lugar, el *educacional*, compuesto por las aportaciones de la Pedagogía (factores que inciden en la enseñanza de la lengua, como la política educativa, la organización escolar o el diseño curricular) y la metodología (sistemas pedagógicos para la enseñanza); b) el marco *sociocultural*, constituido por la Sociolingüística (incidencia de los factores sociales en la lengua) y la Sociología (factores sociales y culturales que inciden en la educación); c) el marco *lingüístico-discursivo*, integrado por ciencias como la Lingüística, la Pragmática, la Retórica, etc., es decir, por disciplinas que tienen como objeto de estudio la lengua y su uso; d) por último, el marco *individual* está formado por la Psicolingüística (que abarca el desarrollo lingüístico y comunicativo del individuo así como los procesos psicológicos implicados en las habilidades lingüísticas) y la Psicología (características y evolución del sujeto: desarrollo cognitivo, proceso de aprendizaje, factores de diversidad, etcétera).

³ Por su parte, Álvarez Méndez (1999) lo organiza en tres componentes: a) un componente *didáctico-curricular*, que se ocupa de la capacidad formativa de los contenidos objeto de enseñanza; b) un componente *epistemológico* que se centra en el contenido científico de la materia objeto de enseñanza, en el conocimiento que de la misma debe tener el docente; y, c) otro *tecnológico*, referido a los elementos que hacen posible la creación de situaciones aptas para aprender (métodos, actividades, evaluación, etcétera).

La DL –y como ella todas las didácticas específicas– se nos presenta, pues, en primera instancia como un campo científico transdisciplinar, y no meramente multidisciplinar o interdisciplinar, en tanto que espacio de confluencia de distintas ciencias cuyas aportaciones son reelaboradas a la luz de un objeto y unos métodos propios y distintos que configuran un campo epistemológico nuevo⁴.

SEGUNDA BIFURCACIÓN: EL TRAZADO DE LA SENDA. OBJETO Y ENTIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Para aproximarnos a una delimitación clara del objeto propio de la DL es necesario partir de una obviedad: la de que la didáctica de cualquier objeto o sistema no es un hecho aislado y al margen del objeto mismo; muy al contrario, la forma en que éste permite ser aprehendido constituye parte de su naturaleza, de su especial manera de ser, de la índole de los conceptos que estructura, y hasta de su particular forma de integrarse en los sistemas de pensamiento humano. Dicho de otra manera: por la naturaleza de su objeto y por su valor formativo para estructurar las capacidades cognitivas y, sobre todo, para contribuir al desarrollo integral de la persona, la DL participa en una proporción importante del hecho específico y fundamental que en las sociedades humanas constituyen las lenguas. La naturaleza de éstas, su capacidad de nombrar, de mostrar, de demostrar, de interpelar, de hacer..., su papel decisivo en la construcción y estructuración de los grupos sociales, su condición de herramienta para el pensamiento y la abstracción, de materia prima en la invención de universos y emociones, condicionan de manera decisiva el proceso de planificación e intervención didáctica, que no puede construirse al margen de ella ni de lo que ella misma supone.

En este marco, la DL es una ciencia autónoma que tiene como objeto la enorme complejidad de elementos –psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos– que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se caracteriza por una clara orientación pragmática, y no sólo de información, que se plasma en una triple proyección *teórica, práctica e investigadora*; su acción persigue transformar el saber y el pensamiento y estar comprometida en la práctica docente (Camps, 1993 y 2001). Su actividad básica es un proceso de

⁴ Con cierta frecuencia la DL se confunde con la Lingüística Aplicada (LA), porque son dos ciencias complementarias pero no equivalentes: la LA es ante todo Lingüística y su aplicación incluye ámbitos variados, entre los cuales el de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es sólo uno más; además, sus referencias son distintas a las que sirven de base a la DL, ésta posee un objeto más amplio (que incluiría el de la Lingüística Aplicada), se sitúa en otra perspectiva y tiene fines y métodos distintos.

«valoración-adaptación» de las aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, seguido por su aplicación y validación a través de investigaciones en el aula de modo que sus objetivos clave se pueden sintetizar en tres: i) formar al profesorado para que conozca la disciplina y pueda utilizar el conocimiento que ésta va generando; ii) innovar en todo lo referente a la enseñanza de la lengua; y, por fin, iii) investigar en todos los ámbitos de esta materia (Mendoza, López Valero y Martos, 1996).

Hasta hace poco en esta ciencia ha predominado una orientación prescriptiva, basada en los estudios gramaticales tradicionales. Éstos tenían en sí mismos función pedagógica y se esperaba que de la aplicación de las propuestas se obtuvieran unos resultados de aprendizaje que se manifestarían en los comportamientos de los estudiantes. La situación actual, pese a que todavía la investigación en Didáctica de las Lenguas es escasa y está permeada en gran medida por propuestas derivadas de investigaciones lingüísticas o psicológicas, es radicalmente distinta (Camps, 2001: 7-8):

La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos. Por ello, las preguntas y las respuestas, siempre abiertas a nuevas preguntas, tienen que venir del conocimiento en profundidad de los procesos que se desarrollan entre los elementos que conforman la compleja interrelación entre enseñar y aprender y el objeto de esa interrelación, en el caso que nos ocupa, la lengua, sus usos y los aspectos sistemáticos que pueden contribuir a mejorar dichos usos.

Desde esta concepción, las constantes que establecen la *entidad* de la DL se pueden fijar, siguiendo a Guillén (1999), en cuatro. Una de ellas es la *evolución*, pues esta didáctica funciona según un modelo evolutivo en tanto se adapta a las necesidades que surgen desde factores sociales, políticos e intelectuales que diversifican las circunstancias y complican los contextos educativos; otra es la *transversalidad*, que se da tanto internamente (comunicación e interacciones entre las didácticas de cada lengua) como externamente (relación con otras ciencias que proponen puntos de vista parciales sobre el objeto de estudio de esta área). La *complejidad* es consustancial a un área compuesta por elementos diversos con la idea de multidimensionalidad, articulación e interrelación; en las distintas tareas de la didáctica de las lenguas no se trata de simplificar la complejidad, sino de gestionarla. Por fin, la *paradoja*, fruto del hecho cierto de que el pensamiento complejo genera un reconocimiento dialógico situando en relación complementaria nociones que, de forma absoluta, serían opuestas (comprensión/expresión, oral/escrito, alumno/grupo, etcétera).

En síntesis, la identidad de la DL como ciencia la caracteriza como transdisciplinar, compleja, transitoria, socialmente responsable y, sobre todo, reflexiva

(Guillén, 1999), una identidad esencialmente ecléctica e integradora que: a) prioriza el estudio del discurso didáctico y de las interacciones en el aula en sus aspectos teórico-reflexivos y prácticos, b) el establecimiento de los objetivos de la educación lingüística en el ámbito escolar, c) la integración de las diversas perspectivas sobre la lengua (la lengua como estructura y como actividad) desde la consideración didáctica, d) el diseño de programas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas con especial atención a la evaluación de este proceso, e) la definición de su objeto, su método y sus procedimientos de investigación, así como f) la formación de los docentes como investigadores de aula capaces de elaborar modelos propios de descripción lingüístico-funcional según los objetivos pretendidos, de revisarlos y mejorarlos. *Interacción, cognición y afectividad*, relacionadas en una dinámica de complementariedad, constituyen las palabras clave de la didáctica de las lenguas (Nussbaum, 1996).

TERCERA BIFURCACIÓN: INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA RUTA. EL MÉTODO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Si nos centramos ahora en el examen de cuál puede ser el método científico de la DL, hemos de partir de una doble evidencia: la referencia de las prácticas conforma la DL como saber hacer en los distintos niveles escolares, a la vez que la investigación opera desde la referencia teórica en los análisis de las intervenciones; por lo tanto, ambas dimensiones se articulan complementándose para conformar el campo epistemológico (Riestra, 2008).

En este terreno se está en búsqueda constante de un paradigma válido para la investigación en el área que legitime conjuntamente los estudios sobre la efectividad de los marcos teóricos seleccionados –proyectados en una específica metodología didáctica– y la rigurosidad del análisis de los datos obtenidos. De este modo, la investigación no sólo es un factor esencial en su construcción epistemológica sino la base sobre la que debe sustentarse su corpus doctrinal tanto teórico como práctico, a sabiendas de que, como afirma Marta Milian (2000: 77):

La recerca en didàctica de la llengua (DL) busca instruments per explicar les pràctiques i per elaborar teoria sobre aquestes pràctiques. El saber didàctic es el resultat d'aquesta recerca; una recerca que se centra sobretot en l'espai de l'aula i que obeeix a dues intencions bàsiques: entendre el camp d'actuació de la DL i actuar en aquest camp d'una manera eficaç.

La investigación en este campo integra aspectos de las teorías científicas y aspectos tecnológicos que confluyen en el marco práctico del currículo y de la actividad del aula, lo cual garantiza la interacción entre necesidades, observaciones y presupuestos teóricos en una constante retroalimentación entre teoría y práctica que repercute en la actividad docente.

El terreno propio de la indagación y la innovación en DL es, en efecto, el aula, pero, al contrario de lo que ha venido siendo habitual, la investigación en este contexto no puede constituir una acción intuitiva y parcial, tiene que partir de la descripción e interpretación de las realidades según un determinado modelo y proponer intervenciones razonadas y contextualizadas. La investigación ha de llevar a la producción de conocimientos teóricos que expliquen la actividad de aprender lengua, es decir, a una teorización que permita comprender cómo un tipo de actividad –la discursiva– se interrelaciona con otro tipo de actividad –la de aprendizaje y enseñanza– que tiene como objeto las actividades discursivas y las acciones y operaciones que las conforman; teorización que, a su vez, se orienta hacia un nuevo nivel de comprensión de la práctica para fundamentarla y transformarla.

El punto de partida de tales actuaciones puede ser la base del sistema didáctico, el «núcleo duro» representado por el triángulo de Chevallard (1997): la relación existente entre profesor, alumno y materia. Ahora bien, la interrelación y mutua dependencia de cada uno de estos elementos así como la incidencia de otros factores es de tal naturaleza que Camps (2001: 16) llama la atención sobre el hecho de que la imagen del triángulo es estática, mientras que la DL se centra en los procesos que son siempre complejos y cambiantes:

El objeto de la investigación en didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe por tanto en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales.

El enfoque fenomenológico e interpretativo es a todas luces el más ajustado al objeto y los fines de la DL en tanto toma la acción como objeto de la investigación social. Este modelo nos acerca a la explicación y comprensión del objeto de estudio, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, desde realidades escolares concretas en las cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales e individuales, otorgando especial atención a los diferentes actores que forman parte de la realidad estudiada no sólo como objetos de indagación sino como participantes en la toma de decisiones, en las intervenciones y transformaciones propias del campo educativo. El interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997), que estudia la actividad de lenguaje como actividad humana que media las otras actividades y entiende la acción como el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la dinámica social mediatizada por el lenguaje, es el enfoque que más encaja con el carácter crítico que juzgamos inherente a la DL como discurso científico.

La investigación se asume como una práctica discursiva, esencialmente dialógica, que alude a los modos de proceder en el aula y al manejo de una serie de

nociones, valores y creencias respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las técnicas interpretativas óptimas son el *análisis del contenido*, que ofrece la posibilidad de indagar sobre la naturaleza del discurso colocando en el centro del proceso los fenómenos verbales, comunicativos y simbólicos (Krippendorf, 1990) y, especialmente, el *análisis clínico de la acción didáctica* (Rickenmann, 2006), un dispositivo de observación que va más allá de la actividad etnográfica de reconstruir una acción situada, constituyéndose un método para comprender y explicar las formas en que operan los sistemas didácticos⁵.

Con respecto a los elementos y espacios para la investigación en DL, el modelo de Madrid (1998) los organiza en conjuntos de variables que ofrecen un panorama bastante completo⁶. El estudio de las *variables de contexto* implica el estudio de las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y socio-lingüísticas de la comunidad, las características de la escuela, y el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado, y su posible relación con los procesos didácticos. Las *variables de presagio* hacen referencia a características del alumnado y del profesorado; en cuanto al alumnado, son objeto de estudio la actitud hacia el aprendizaje, la motivación, la edad, el género, el conocimiento previo, el estilo de aprendizaje, etc.; en cuanto al profesorado, la edad, el sexo, la preparación profesional, la actuación docente o la personalidad. El estudio de las *variables de proceso* se centra en los procesos didácticos y de aprendizaje; en el primer caso, son objeto de investigación subvariables como el currículo, las estrategias didácticas, la metodología, los esquemas organizativos de clase, los materiales, etc.; en el segundo, son subvariables las estrategias de aprendizaje, la madurez cognitiva o las experiencias previas. Por último, las *variables de producto* se refieren a los resultados finales obtenidos tras el periodo de instrucción formal, resultados que revelarán información sobre las competencias y destrezas logrados, los principios y conceptos adquiridos y aprendidos o las actitudes y valores desarrollados.

⁵ Este análisis representa una opción innovadora en las didácticas específicas, consecuente con la emergencia de nuevos objetos y necesidades de investigación, que requieren ser comprendidos a la luz de nuevos marcos de referencia. Éstos son sobre todo la *teoría de las situaciones* (Brousseau, 1990 y 1991) y la *teoría antropológica de la didáctica* (Chevallard, 1997) que se centran en valorar la incidencia de la impronta cognitiva, social y cultural en la relación que establece el sujeto con un objeto de saber particular a través de una actividad escolar planteando una lógica en la construcción del conocimiento en términos de la actividad humana en tanto vincula un saber o un saber hacer de un área particular con un saber escolar particular.

⁶ Mendoza y Cantero (2003) realizan una síntesis también interesante muy parecida a la de Madrid. Para estos autores los ámbitos de actuación son: los *procesos* (de adquisición, de aprendizaje, de recepción y expresión, de interacción, ... la actividad comunicativa); la *metodología* (enfoques, secuencias didácticas, desarrollo del currículo, elaboración de materiales, evaluación, ... los aspectos tecnológicos); los *contextos* (sociales, culturales, comunicativos, didácticos); las *creencias* (de profesores y alumnos sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje) y los *contenidos* (el uso lingüístico y su enseñanza).

La investigación en y sobre la propia práctica llevada a cabo por los docentes es el modelo que mejor responde a los presupuestos aportados, lo cual nos conduce a una de las dimensiones más destacadas de la investigación en el campo de la DL, la que le otorga su verdadero sentido a la actividad de indagación dada su pretensión esencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas mediante la acción innovadora; se trata de la que tiene que ver con la formación del profesorado.

CUARTA BIFURCACIÓN: EL VIAJERO IDEAL. LA DIMENSIÓN PROFESIONALIZADORA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

La investigación en DL encuentra su pleno sentido en una perspectiva histórico-cultural que analiza la relación activa que el sujeto establece con el medio y cómo esto determina su actuación mediante factores culturales, signos, artefactos e instrumentos. La formación de los docentes en esta línea ha de otorgarles la capacidad de construir conocimiento a través de un proceso de investigación que va de la teoría a la práctica para validar la teoría, y de la práctica a la teoría para transformarlas y mejorarlas ambas.

La dimensión profesionalizadora de esta ciencia consiste precisamente en promover una formación del profesorado orientada al ejercicio de una profesión en dos aspectos básicos (Widdowson, 1998): los relacionados con la gestión de la clase (organización, actividades, recursos, etc.) y la relación con sus colegas docentes en cuyo grupo habrán de integrarse por medio de la asunción de actitudes y de prácticas convencionales. Es decir, los contenidos de esta dimensión deben ser aquéllos que permitan a los profesores realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación según unos principios de rigor y científicidad, para que ésta se convierta en una práctica habitual en su ejercicio: investigar para comprender y mejorar; investigar para generar teoría a partir de la práctica. Sin embargo, la dimensión profesionalizadora de la formación en DL no abarcará sólo el conocimiento de recursos práctico-metodológicos, requiere también una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de los factores sociales que influyen en los usos lingüísticos que se potencian o se sancionan en las aulas.

El profesor de lengua no debe ser un simple aplicador de técnicas o un simple facilitador, sino «un profesional de la docencia que enseña responsablemente algo valioso» (Álvarez Méndez, 1996: 31). Su tarea se concibe así como una mediación para que la actividad del aprendiz resulte siempre significativa y lo estimule al trabajo personal y colaborativo, y también como una difusión de

valores culturales, presentados y justificados de forma interdisciplinar y socializadora. Este profesor es un estimulador del saber a través de una selección adecuada de contenidos; es también consultor y animador de la participación de los alumnos y, por tanto, de la interacción verbal. Además de organizador de la materia, de los medios, actividades y recursos en una programación coherente y flexible, es observador y evaluador. Le corresponde asimismo dinamizar y coordinar la elaboración de los proyectos lingüísticos, en su calidad de especialista, proponiendo medidas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el conjunto del centro y no solamente en las clases de lenguas.

Como investigador para la innovación, la formación del profesor de lenguas ha de orientarse a proporcionarle herramientas para construir puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción que de ese significado hacen los alumnos por medio de un sólido dominio de lo que Shulman (1992) denomina *Conocimiento Didáctico del Contenido*⁷, el cual se construye aunando distintos elementos: conocimiento del contenido curricular de la materia, de los propósitos o fines de su enseñanza, de la forma en que los alumnos comprenden los tópicos, de los materiales curriculares, así como de estrategias didácticas y posibles actividades.

PANORAMA SOBRE EL JARDÍN: LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La caracterización que estamos haciendo del objeto, el método y las dimensiones de la DL la sitúan –pensamos que sin conflicto ni histórico ni epistemológico alguno– en el ámbito de las Ciencias Sociales por varios motivos. En primer lugar, porque su finalidad es intervenir en la transformación de los fenómenos y no sólo describirlos, pero, y sobre todo, por el hecho cierto de que las lenguas son herramientas sociales ante todo, los medios privilegiados por los cuales asimilamos y creamos a un tiempo la cultura de nuestra comunidad.

La conexión de la DL con la las Ciencias Sociales y con su didáctica específica se concreta de forma más restringida en un doble plano. Uno de ellos se puede considerar una penetración transversal de la primera en la segunda en tanto en cuanto la regulación y análisis del uso de la lengua en el discurso científico y didáctico compete a todas las disciplinas. El discurso de las CC.SS. se construye, se comunica, se enseña y se aprende con la lengua; el lenguaje

⁷ A grandes rasgos, el *Conocimiento Didáctico del Contenido* se puede identificar con el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard (1997) entendido como el proceso de transformación del «saber sabio» en «saber enseñado».

es elemento indisoluble de la actividad investigadora, docente y epistemológica en éste y en todos los ámbitos científicos⁸ y así debería ser contemplado.

En otro sentido, las Ciencias Sociales y su didáctica específica, cómo áreas científicas –quizás fuera más exacto decir «hectáreas»– actúa como «paraguas de significado»⁹ que envuelve las consideraciones hechas sobre la DL en la perspectiva sociocrítica y cultural en que nos ubicamos. Aprender lengua y literatura es enriquecer la personalidad, potenciar el propio pensamiento, desarrollar habilidades sociales, cultivar la sensibilidad, ampliar los horizontes vitales y educar para la democracia, con lo cual la legitimidad de la ubicación de la DL entre las ciencias sociales queda definitivamente afirmada. La DL no pretende estudiar objetos lingüísticos destilados, vacíos de significación social, sino una lengua viva, conflictiva, plena de sentido. Los conocimientos lingüísticos sólo serán aprendizaje real cuando los alumnos los sientan como instrumentos para comprenderse, para hacer y comprender el mundo, para intervenir ética y políticamente en la sociedad.

Para los docentes, pretender enseñar el uso en vez de la estructura de la lengua supone llevar la mirada fuera del aula, a la sociedad, a la multiplicidad de sus contextos y a los requerimientos comunicativos de cada uno de ellos, habida cuenta que, como sostiene el interaccionismo socio-discursivo, las mediaciones sociales y las intervenciones formativas realizadas en la escuela constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano y es desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar de donde habrán de surgir contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano (Bronckart, 1998).

La interdisciplinariedad que subyace a las propuestas de currículum integrado, al trabajo por tareas y proyectos, es la vía para reestablecer esa mirada global sobre el mundo que es la natural, por encima de los «casilleros» que establece la ciencia academicista y que con tanta fuerza actúan en nuestras percepciones y en nuestros esquemas mentales en cuanto los incorporamos. Las nuevas formulaciones educativas articulan el currículum como un proyecto integrado en el que las áreas no son entidades aisladas sino componentes de un sistema interactivo que las trasciende y en el que se integran (Zabalza, 2001). El desarrollo de competencias exige implementar metodologías globali-

⁸ Sensevy (2007) caracteriza la acción didáctica como esencialmente comunicativa y orgánicamente cooperativa, dialógica, como una transacción, y acuña el concepto de *juego didáctico* para explicar la relación entre la estructura y la función de la acción didáctica con el mundo social y la actividad humana.

⁹ El sintagma lo tomamos –y lo usamos en el mismo sentido– de Estaire y Zanón (1990) quienes caracterizando los proyectos de trabajo defienden que en la elección del tema participen los alumnos, que haya tareas de grupo (es un método que nació unido a la socialización de los estudiantes) y que se programen varios pasos, secuencias y procedimientos que conducirán a todos al proyecto final, el cual orienta todo el trabajo y se convierte en «paraguas de significación» del resto de actuaciones.

zadas y dar primacía a las prácticas socialmente contextualizadas –frente al academicismo– por medio de la interconexión de las disciplinas. En el caso de las lenguas, trae a primer término la perspectiva cultural e intercultural que es la que ha de orientar su presencia en la escuela desde la necesidad de contribuir al desarrollo individual, escolar, cultural y social de los ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996). La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma. *Investigación en la Escuela*, 30: 27-40.
- (1999). «Currículum y evaluación en lengua y literatura.» En A. Romero *et alii* (eds.). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2): 1-39.
- BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos* 9: 61-78.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRUOSSEAU, G. (1990 y 1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? (I y II). *Enseñanza de las Ciencias*, 8: 259-267, y 9: 10-21.
- CAMPS, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63: 209-217.
- (1998). La especificidad del área de Didáctica de la Lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura.» En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.
- (2001). Introducción. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones de didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- ESTAIRE, S., y ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90.
- GUILLÉN, C. (1999). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*, 13: 11-27
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO, E. (2002). *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- MADRID, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MENDOZA, A.; CANTERO, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A. (2000). Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas. En L. Rico y D. Madrid (coords.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- MILIAN, M. (2000). Cambio de lengua hogar-escuela. En M. Bigas; M. Correig (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (1990). L'espai de la Didàctica de la llengua i la literatura. *Interaula*, 11: 22-24.
- NUSSBAUM, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- RICKENMANN, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. En *Actas del 1er Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente*, Universidad de Antioquia: Medellín.
- RIESTRA, D. (2008). La Didáctica de la lengua, entre la investigación y las prácticas. Disponible en: <http://www.unrn.edu.ar/sitio/index.php/comunicacion-institucional/285-jornadas-lengua-literatura>. (Consultado el 2-2-2010).
- SENSEVY, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier (eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- SHULMAN, L. (1992). Renewing the Pedagogy of de Teacher Education. The impact of subject specific conceptions of teaching. En L. Montero y J.M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- WIDDOWSON, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didácticas de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.
- ZABALZA, M.A. (2001). El sentido de las Didácticas Específicas en las CC. de la Educación. En L. Rico (ed.). *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Universidad de Granada. Granada. Pp. 25-46.