

Didáctica general, Didáctica específica e investigación en Didáctica de la lengua

Emilio Menéndez Ayuso

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Se persigue en este trabajo la delimitación de los campos de acción de la Didáctica general y de las Didácticas específicas, de sus puntos coincidentes y de sus diferencias; se precisan las tendencias actuales de ambas, así como el alcance de las Didácticas específicas para el trabajo de aplicación en el aula. Este espacio se configura como terreno adecuado para la investigación en Didáctica de la lengua, materna y segunda o extranjera; la concreción y pragmatismo de sus objetivos y la inmediatez de sus resultados en tal entorno hacen de ella un instrumento muy valioso para trazar nuevos y útiles fundamentos y estrategias didácticos basados en datos reales y pertinentes que redundarán en una enseñanza/aprendizaje de la lengua más efectiva.

ABSTRACT

This paper deals with the definition of Didactics, both as a general science and as a specific field of teaching action such as, e.g. Language Teaching. The current trends on the matter are presented, and the meaningful role of specific didactics for the classroom work is emphasized. This space - the classroom - is proposed as a most sensible environment for language teaching research, both in L1 and L2; its pragmatic and punctual goals on the one hand, and the immediacy of its results on the other make it an extremely valuable tool for the designing of new and accurate teaching principles and strategies based on pertinent and real data which no doubt will revert to a better and more effective teaching/learning of languages.

Didáctica general y Didácticas específicas

La aplicación de los modelos educativos de renovación de la enseñanza generados desde el seno de las Ciencias de la Educación tiene en la Didáctica general su vehículo, instrumento práctico, canalizador - a través de la metodología y de la tecnología - de las aportaciones pedagógicas. Por otro lado, en lo concerniente a la formación del profesorado, las Didácticas específicas conforman una base esencial y precisa de la aplicabilidad didáctica prevista en la formación inicial, que servirá para la posterior reflexión sobre la problemática concreta del aula. El carácter operativo de la Didáctica refleja además la influencia directa de la sistematización de todo el proceso didáctico del aprendizaje: planificación, ejecución y evaluación.

En la actualidad, la Didáctica general se perfila principalmente como "ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje" (Rosales López 1988, 43). Puesto que el aprendizaje se organiza según los objetivos y contenidos del currículo, éste ha pasado a ocupar el centro de la teoría didáctica y de sus aplicaciones, de tal manera que hoy hablamos de *teoría del currículo* o de *teoría curricular* como sinónimos de Didáctica (vid. Estebaranz García 1994). Una revisión de los diferentes rasgos que definen la Didáctica general (apud Rosales López 1988) nos servirá para comparar con los aplicados a las Didácticas específicas:

- Se caracteriza por el *sentido intencional* o teleológico de los procesos que desarrolla. Dicho sentido se orienta, como en el caso del resto de las Ciencias de la Educación, al perfeccionamiento de la persona a través de la estimulación de un aprendizaje de carácter formativo.
- Se destaca en ella su *configuración histórica y social* al pretender el perfeccionamiento de la persona en función de unos determinados modelos y aspiraciones que aparecen delimitados de manera específica, según los condicionantes de la evolución histórico-cultural de la comunidad. En este sentido la Didáctica, como otras Ciencias de la Educación, se orienta en función de unos valores determinados.
- Tiene un doble sentido *explicativo y normativo*, basado el primero en la aspiración al esclarecimiento de su campo de trabajo, aspiración que debe dar lugar a un campo teórico propio. El sentido normativo aparece fuertemente destacado en la Didáctica como ciencia perteneciente al ámbito de las Ciencias de la Educación, pero que posee además, dentro de ellas, un marcado carácter interventivo, técnico y tecnológico.
- Mantiene una amplia serie de *relaciones interdisciplinares*, tanto con otras ciencias pertenecientes al terreno de la intervención pedagógica como con

las Ciencias Humanas en general. Si bien históricamente la Didáctica se ha vinculado a la Filosofía, en la actualidad resulta más evidente su relación con la Psicología y, de manera progresivamente creciente, con la Sociología.

Estas características las comparten, *grosso modo*, las Didácticas específicas. Son sus respectivos campos de actuación los divergentes. A la Didáctica general incumbe el conjunto de conocimientos aplicable a cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje, mientras que la Didáctica específica, llamada antes "aplicada" y también, ahora, a veces "especial" (como en la denominación misma de algunos departamentos de *Didáctica Especiales*) es el conjunto de métodos aplicables a una determinada materia o campo de conocimiento, sustentado por una epistemología también específica. En este sentido, el término es de uso relativamente reciente, como aclara Millán Chivite (1991, 9): "Aunque el término *didáctica* hace su aparición en nuestra lengua en siglos pasados - incluso existe un género literario menor del mismo nombre -, tal como se emplea en los estudios que se imparten en las Escuelas Universitarias de Magisterio aparece en el llamado Plan 67, en el que abundan las asignaturas cuya denominación se inicia con dicho término, p. e. Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Literatura, Didáctica de las Matemáticas, etc.". En efecto, en el Plan 1950 aparecía "Metodología" (Lengua Española y su Metodología, Ciencias Naturales y su Metodología), término hoy inoperante en su significado de Didáctica específica, pero que se mantiene con el más general de "Ciencia del método" o "Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal" (DRAE, ed. 1992).

No falta quien se pregunta si la Didáctica general es realmente necesaria, "dado que podría considerarse el actuar didáctico como un conjunto de acciones de la Didáctica especial" (Fernández, Sarramona y Tarín 1979, 12). Stöcker, en su obra ya clásica (1964, 6) da la respuesta que sigue:

La Didáctica general trata las cuestiones generales de toda la enseñanza: comunes a *todas* las materias, intenta exponer los principios y postulados que en *todas* las asignaturas se presentan y que por eso han de ser objeto de consideraciones fundamentales (...). La tendencia inherente a cada especialidad de sobreestimar su materia a costa de las demás o de la formación general, se contrarresta con los objetivos de la formación didáctica general que abarca la formación integral del joven, mientras que la didáctica de las distintas asignaturas debe ocuparse, dentro del total de la enseñanza, de las exigencias específicas de cada una.

Las Didácticas específicas tienen, pues, un campo de actuación más restringido que la Didáctica general: enfocan con precisión una zona determinada den-

tro de un espacio amplio y aplican las normas de la Didáctica general al sector específico de la disciplina sobre la que versan. Renzo Titone aclara que uno de los sectores más típicos de la psicodidáctica está constituido por la psicología de las diversas disciplinas escolares y que "se puede afirmar que el intento más decisivo y al mismo tiempo más significativo de fundar científicamente la metodología didáctica ha consistido, ante todo -también en el tiempo- en poner de manifiesto la estructura lógica y al mismo tiempo la dinámica psicológica subyacente al aprendizaje de cada materia" (1981b, 79). La división del contenido del programa cultural en materias que se aprenden en la escuela remonta a la antigüedad clásica, pero el fenómeno de pluralización de las disciplinas, que en la actualidad constituye uno de los mayores problemas de los programas y uno de los más fuertes obstáculos a la reforma de la escuela tradicional, es más reciente, y se conecta con el resurgir del interés por un saber global, como ha sido el caso desde el Renacimiento.

Titone da igualmente una explicación de la psicología de las diversas materias. En cuanto a la expresión verbal (puesto que este autor se ocupa esencialmente de la enseñanza de la lengua, que él prefiere llamar *GlotoDidáctica*), la contribución más notable en tiempos recientes ha sido, dice, las nociones aportadas por la Psicolingüística, que surgen del estudio mismo del lenguaje y que, además de desarrollarse como ciencia teórica y experimental, ha ofrecido ayudas considerables a la *Didáctica lingüística* como ciencia aplicada (1981a, 89):

Una concepción dinámica y concreta de la capacidad lingüística y del comportamiento verbal ha desembocado en una formulación distinta de los objetivos y de los métodos de formación lingüística. El objetivo fundamental se ve en el desarrollo de la llamada "competencia comunicativa", constituida por un sistema actualizado de habilidades fundamentales relativas a la comprensión oral, a la producción oral, y a la comprensión y producción gráficas, funcionalizadas según los niveles y la variedad de las situaciones comunicativas e, implícitamente, según las exigencias expresivas del que habla.

Tanto si concebimos las Didácticas específicas en un sentido amplio - definidas por las particularidades del objeto de estudio y las características de los alumnos - como si lo hacemos restrictivamente - sin considerar las particularidades del alumnado, de lo que se ocupa la Didáctica diferencial -, lo cierto es que las Didácticas específicas, en contraste con la Didáctica general, suponen la posibilidad de concentrar la investigación en lo que es estrictamente la práctica educativa, referida a un área de conocimiento o a un grupo de materias, supuesto que aquello que se enseña (en relación a quien se ha de enseñar) es el condicionante y la base fundamental capaz de dar coherencia a su carácter específi-

co. Para Álvarez Méndez (1998, 24 ss.) la Didáctica específica viene a ser "el resultado de la convergencia de los componentes científicos o disciplinares de cada una de las materias del curriculum con la vertiente curricular que atiende a los contenidos científicos y culturales (ex)puestos en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje". Analiza luego los componentes esenciales de la Didáctica específica:

- Componente *didáctico-curricular*. Es el núcleo central en torno al cual los contenidos de enseñanza y aprendizaje de disciplinas específicas se constituyen en parte sustantiva de todo el proceso educativo, precisamente por su potencialidad formativa ("Debe quedar claro que sin contenidos no hay curriculum"). En cuanto a los contenidos de educación, los que abarca el área de Lengua y Literatura deben entenderse como contenidos particulares que representan una serie más amplia de contenidos culturales.
- Componente *epistemológico*. Comprende tanto el contenido científico de cada una de las disciplinas del currículo como el conocimiento de los principios didácticos de que parte, y de los conocimientos didácticos en que se basan. Hace referencia al contenido epistemológico propio de cada disciplina.
- Componente *tecnológico*. Tiene que ver con la adecuada tecnología didáctica (diseño, realización, medios, tareas, recursos metodológicos, evaluación) que posibilita la creación de situaciones apropiadas para el aprendizaje. Si se acepta el carácter crítico y constructivo (además de creativo y emancipador) de la Didáctica, ésta debe tener en cuenta que el diseño y el desarrollo curricular que se deriva no debe someterse a prescripciones dogmáticas o a la mera aceptación de tradiciones y de culturas incuestionables: "Antes bien, deben permanecer abiertas a la complejidad y a la problematización para que puedan darse aquella crítica y toma de postura personal".

Si la Didáctica general goza ya de larga tradición epistemológica, las Didácticas específicas, por ser mucho más recientes, se encuentran en fase de construcción de su identidad científica, pero tal construcción comienza ya a tener consistencia.

La investigación en Didáctica de la Lengua

En un sentido amplio, puede decirse que la investigación educativa es el conjunto de actividades que tienen como finalidad el conocimiento, la evaluación y la mejora de la educación. El campo es notablemente vasto y, como señala

Travers (1986, 19), "el término *investigación* ha llegado a aplicarse a un sector tan amplio de actividades dentro del campo de la educación, que cesó de tener un solo sentido identificable". Hay que señalar desde el principio que una parte importante de esta investigación se desarrolla con el objetivo de mejorar el modo de actuar en las aulas a fin de innovar en la metodología, el comportamiento del profesor, los programas y los materiales. Es éste un aspecto de la utilidad que se le demanda a la investigación educativa: su principal responsabilidad es cambiar, para mejorar, la práctica de la enseñanza.

Consecuentemente, es muy probable que de un estudio comparativo de los procedimientos de la investigación y de las técnicas de enseñanza se derive una buena base de evaluación que combine el rigor inherente a la investigación y la pertinencia que exige la Didáctica, como afirma Widdowson, quien advierte que la investigación educativa pierde su validez si no ayuda a mejorar la práctica: "Los maestros han de hacer de intermediarios entre la teoría y la práctica, entre los mundos de la investigación académica y la pedagogía concreta" (1998, 1). Esta unión deseable, sin embargo, no suele darse porque teoría y práctica siguen distanciadas: "Los especialistas en lingüística aplicada no pasan su jornada en la clase, y por eso no tienen ocasión de hacer las actividades operacionales ni las evaluaciones intrínsecas del proceso didáctico. Los profesionales de la enseñanza, que dedican su jornada laboral completa a la docencia, no gozan de muchas oportunidades para consultar los estudios teóricos relevantes de las disciplinas que fundamentan su actividad pedagógica" (ibid., 3-4).

Lo que Widdowson establece implica la correlación entre el carácter básico de la fundamentación de una disciplina concreta y los condicionantes que supone respecto a las líneas y opciones de investigación. Todos los estudios consultados al respecto recogen esta doble perspectiva. Así Pla (1993, 53): "La interacción entre disciplinas científicas y técnicas aboga por que se establezca una dependencia estrecha en cuanto a las fuentes que estructura una disciplina y sus líneas de investigación, en el sentido de que teoría y práctica deben implementarse una a la otra".

Bajo el concepto *investigación educativa* se agrupan desde las novedades metodológicas aplicadas, de manera subjetiva, por los enseñantes en su quehacer pedagógico, hasta el estudio de la incidencia de determinadas variables relacionadas con el estilo cognoscitivo del educando, o con el desarrollo de su personalidad, pasando por los trabajos dedicados a la mera tabulación de presupuestos dedicados a la educación por las Administraciones, o incluso registros de los censos de población estudiantil en determinados sectores o niveles. La elección depende, de modo inmediato, de qué temas interesen en un momento determinado y, más globalmente, del modelo de educación elegido.

Desde la perspectiva de la formación del profesorado, tanto inicial como continua, no debe olvidarse que, en principio, el profesor *debe investigar*, interrogándose sobre los procesos y actuaciones que tienen lugar en su aula. De este modo, la actividad y la innovación que busca y aporta al ejercicio de su tarea lo convierten en un *investigador de aula* (vid. *Enseñar investigando, Hacia un nuevo modelo didáctico basado en la investigación*, Gimeno Sacristán 1982, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, dirs. 1983, Elliot et al. 1986, Sáez 1987, Stenhouse 1987, Elliot 1990, Cañal et al. 1997).

La investigación educativa es, por lo tanto, una actividad orientada al conocimiento sistemático de los efectos de los métodos de enseñanza (*investigación didáctica*), de la mejora de actuación o práctica docente (*investigación-acción*), de los distintos sistemas de evaluación (*investigación evaluativa*), de las necesidades e implementación de los currículos (*investigación curricular*), y de las peculiaridades de la diversidad en el alumnado o en el profesorado (*estudio de casos*). Reproduzcamos, a modo de resumen, lo que Travers (1986, 19-20), en su obra ya clásica sobre investigación educativa (casi la totalidad de los autores y traductores prefieren llamarla "educacional"), apunta como su caracterización esencial, que no es otra que el alumno como centro de esa investigación:

La investigación educacional es una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores, y que atiende de manera esencial a las pautas de conducta de los alumnos (...). Un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza, y demás condiciones del aprendizaje, que debe proporcionar para producir aspectos deseados de conducta (...). Presumiblemente, las condiciones de aprendizaje deberán ser adecuadas a las aptitudes y otras características del educando.

La Didáctica actúa, pues, entre dos orientaciones básicas: las propias del *método prospectivo*, para la aplicación futura, y las que corresponden al *método descriptivo*, centradas en la observación de la realidad presente. En general, la investigación en Ciencias de la Educación tiene un marcado carácter prospectivo, del que deriva su tendencia a la revisión crítica, al contraste valorativo. Por ello está también orientada hacia estudios y análisis sobre la comparación de métodos docentes, a la aplicación de propuestas metodológicas innovadoras y, de manera particular y en lo que nos afecta más directamente, a la revisión crítica de los modelos de formación del profesorado.

La metodología de investigación dominante hasta los años sesenta fue la del modelo positivista y *cuantitativo*, que propone el tratamiento numérico y estadístico de la información y pretende controlar y aislar las variables, sin tener en

cuenta que en educación no existen efectos simples producidos por causas aisladas, ni que los resultados obtenidos en situaciones artificiales posiblemente conduzcan a interpretaciones parciales y, por lo tanto, erróneas. Recordemos que el paradigma cuantitativo implica generalización de las conclusiones, mientras que el paradigma *cualitativo* mantiene el supuesto de que las generalizaciones no son posibles y que lo máximo que puede esperarse de una investigación son hipótesis de trabajo, referidas a un contexto concreto. Las diferencias más significativas entre ambos paradigmas se recogen en el cuadro de la página siguiente (adapt. Cook y Reichardt, 1986).

Más recientemente, Schumacher y McMillan (1993) definían la investigación cualitativa como "una búsqueda naturalista", basada en el uso privilegiado de la estrategia de recogida de datos que no se interfieren para descubrir el "flujo natural" de acontecimientos y procesos en relación a cómo los interpretan los participantes. Se basa en la filosofía naturalista-fenomenológica que percibe la realidad como acumulación de niveles, en la que se produce la interacción de experiencias entre los componentes. De ahí que los investigadores también recurran a múltiples estrategias (interactivas o de otro tipo) que les permitan la observación y la obtención de datos, valorados según su profundidad y extensión. Es decir, se tienen en cuenta las motivaciones internas que el individuo puede aportar para justificar su conducta (comprensión, producción o intención lingüísticas, en nuestro caso).

La investigación educativa, ya se ha dicho, encuentra su especificidad en el carácter aplicativo de sus resultados. Es tanto como decir que permite desarrollar nuevas formas de comprensión y emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y sus expectativas de mejora: tiene que mantener un compromiso con la realidad y promover su repercusión en ella. Esta idea es aún más digna de tenerse en cuenta cuando se habla de profesores en formación, porque la investigación educativa debe dirigirse a propiciar la realización de la enseñanza mediante la realización práctica de valores educativos, entendidos en su significado amplio. Ello requiere, según Widdowson, la transformación de las relaciones de poder entre *investigadores* y *aplicadores*. Hay que mantener, dice, una cierta desconfianza hacia el aspecto de los hechos, y no llegar a conclusión alguna en tanto no se realice una comprobación empírica: la motivación básica de toda investigación es "la convicción de que las cosas no son tal como parecen, que no son tal como las perciben nuestros sentidos o como las entienden nuestras convicciones conceptuales, sino que son ejemplos de uno u otro tipo, de categorías y de relaciones ocultas". Lo que se considera valioso en investigación educativa no es algo que pueda establecerse *a priori*, sino que emerge y se dilucida (en el mejor de los

<p>PARADIGMA CUANTITATIVO</p>	<p>PARADIGMA CUALITATIVO</p>
<p>No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, conformatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo. Parte de una realidad estable. Orientado al resultado.</p> <p>Positivismo lógico: busca los hechos o causa de los fenómenos sociales y presta escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.</p> <p>Medición desde fuera, controlada y objetiva.</p> <p>Fiable, por los datos sólidos y repetibles.</p> <p>Generalizable, estudios de caso múltiples.</p> <p>Particularista.</p>	<p>Fundamentado en la realidad y orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. Parte de la realidad dinámica. Orientado al proceso.</p> <p>Fenomenologismo y comprensión: interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.</p> <p>Observación naturalista, próxima a las fuentes de los datos, desde dentro, con control subjetivo.</p> <p>Válido por los datos reales, ricos y profundos que obtiene.</p> <p>No generalizable, se basa en estudios particulares.</p> <p>Holista.</p>
<p>RASGOS:</p> <p>Rígido Confirmatorio Hipotético-deductivo Fragmentario Explicativo Positivista Preciso Nomotético Artificial Objetividad Replicabilidad Parten de la teoría Experimental</p>	<p>RASGOS:</p> <p>Flexible Exploratorio Inductivo Holístico Interpretativo Fenomenológico Relativista Idiográfico Base natural Subjetividad Acuerdo intersubjetivo Llegan a la teoría Estudio de casos Etnográfico</p>

casos) durante el proceso de búsqueda, análisis y reflexión dentro del propio proceso de investigación, del mismo modo que éste se halla en relación con un proceso de discernimiento sobre qué y cómo se puede mejorar en la práctica educativa.

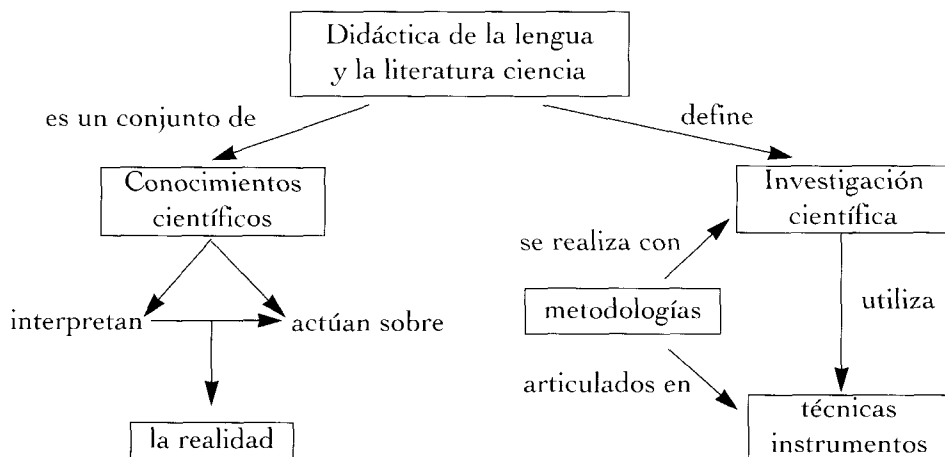
El inconveniente, como ha precisado Schön (1992), radica en que la investigación no sólo se ha distanciado de la práctica profesional, sino que también ha sido crecientemente capturada por su propio trazado, con frecuencia divergente de los intereses y necesidades de la práctica profesional. Los avances en el campo educativo sólo se logran si los profesores se implican en el proceso de reflexión sobre su propia actividad, si el proceso investigador se dirige a la transformación, para mejorarla, de la práctica educativa: cuando se procede para generar conocimiento aplicable y modelos de reflexión que pongan en conexión lo que averiguamos de la realidad con su significado valorativo. Para ello no faltan las dificultades, como advierte Gimeno Sacristán (1981, 89):

La enseñanza como ámbito de estudio es relativamente reciente y la ambigüedad e imprecisión en la conceptualización en su objeto de estudio ha condicionado seriamente las investigaciones. Cada investigador trabaja sobre una plataforma conceptual mejor o peor definida, más o menos consciente y explícita. Este conjunto de supuestos y creencias que definen vaga o rigurosamente las peculiaridades del objeto a investigar determinan el tipo de problemas que se plantea y las expectativas que se albergan en la investigación. No obstante, creo que no sería conveniente olvidar el carácter dialéctico y circular de este proceso. Los supuestos y creencias condicionan la investigación tanto como los resultados de la investigación obligan a reformular y modificar supuestos conceptuales que componen el estudio teórico de la didáctica.

Es obvio que en toda investigación se parte de una posición epistemológica, cuyo influjo se deja sentir en los resultados, por lo que debe procurarse el desarrollo de modelos de investigación, en Didáctica, que emerjan de la práctica y cuyas conclusiones, informes u orientaciones puedan revertir positiva y adecuadamente en ella. Esta implicación de la consideración práctica en la investigación educativa es señalada por todos los especialistas en la materia. Citaremos, para clausurar estas consideraciones generales, las palabras de uno de sus más prestigiosos sistematizadores, Stenhouse (1987, 56): "La investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación orienta la acción generando investigación-acción, o al menos la adopción de una acción como modo sistemático de indagación"

La Didáctica de la Lengua, como todas las demás Didácticas específicas, ha de participar de ese carácter aplicado y aún más, si cabe, que en el caso de la investigación en Didáctica General. Es también una opinión generalizada, por simplemente lógica, en esta Área. Así lo expresa, por ejemplo, Rodríguez López-Vázquez (1990: 231): "El terreno de actuación parece claro, aunque a primera vista excesivamente amplio: los aspectos de la enseñanza de la lengua o la literatura que tengan que ver de manera prioritaria con el hecho de la transmisión de saberes, conceptos o procedimientos operativos".

Principal cuestión: cuál es ese campo que corresponde a la Didáctica de la Lengua. La respuesta dista de ser sencilla. En expresión de Camps (1998, 33), se sitúa "en la confluencia de una diversidad de campos científicos, ocupando un espacio propio sin confundirse en ninguno de ellos". Se configura así como un espacio de interrelación de diversos campos, "pero no como una suma de las aportaciones de estos campos, sino como un espacio de transformación de los datos que aportan" (ibid.). Su carácter pluridisciplinar puede suponer de entrada una gran riqueza conceptual, pero al mismo tiempo representa una dificultad para la definición de su área específica y de sus finalidades. Noguero Rodríguez (1998, 62) afirma: "La investigación en D.D.L. se tiene que plantear desde la realidad pluridisciplinar de la formación de la mayoría de los investigadores en un proceso creciente de definición y de mayor estructuración". Advierte a continuación que ello "no supone que *valga todo*, (porque) las distintas opciones de la investigación se tienen que utilizar según sea su objetivo: la visión global de la realidad exige una opción y no simplemente acumulación de datos" (ibid.). Él mismo proporciona, en el cuadro que sigue, una síntesis de cómo se interrelacionan esos campos científicos en la D.L.L.



El esquema anterior se refiere a la D.L.L. en general. Cabría distinguir ahora entre didáctica de la lengua materna y la de lenguas extranjeras o segundas. Aun cuando muchos principios fundamentales son comunes a ambas, los procedimientos pueden variar considerablemente en la práctica, sobre todo en los niveles básicos de enseñanza: el alumnado de lenguas extranjeras se enfrenta a un sistema lingüístico y cultural que le es completamente desconocido al principio, mientras que la competencia en lengua y cultura maternas la posee desde la infancia. Una de las claves de la enseñanza efectiva de las lenguas extranjeras es precisamente la planificación de cada unidad docente en función de los conocimientos previos del alumnado y, aunque este principio habría de aplicarse a cualquier materia, en el caso que nos ocupa es especialmente relevante.

Mas hay que considerar aquí un giro transcendental registrado a mediados de la década de los cincuenta: los comienzos del tratamiento científico en el aprendizaje de lenguas con la intención de dotarle del rigor que hasta entonces no había tenido. Afirma Atienza Merino (1994, 8) que "a pesar de los esfuerzos que desde mediados del siglo XIX los defensores de la metodología directa venían realizando, la pedagogía de las lenguas constituía hasta aquella década un campo precientífico". La necesidad de una legitimación científica - más integradora que la desarrollada a partir de la descripción gramatical de Bloomfield (1933;1942)- que se hará sentir alrededor de 1955, coincidirá con la presión de la Lingüística por abrirse campos de aplicación y de expansión de su influencia, y "todo estaba preparado para que la metodología de las lenguas se arrojase en los brazos de la lingüística" (ibid.). El efecto fue negativo porque la pedagogía de las lenguas, "la lingüística aplicada por excelencia", ignoró durante quince o veinte años los profundos cambios que se estaban produciendo en la enseñanza de otras materias. El panorama cambia en la década de los sesenta, cuando emerge el "enfoque cognitivo" que se desarrolla bajo la influencia de las teorías de Piaget, Ausubel o Bruner y, al mismo tiempo, crece el interés por el funcionamiento real de la lengua, por el habla, por la comunicación efectiva: todo ello como derivación de las teorías sociolingüísticas anglosajonas, que subrayan la importancia del aprendiz, constructor de sus conocimientos. Concluye Atienza: "Este conjunto de aspectos va a suponer una reestructuración total del campo de la didáctica de las lenguas que acabará con el liderazgo enajenador de la lingüística como fuente del qué y del cómo enseñar, y dará paso al paradigma comunicativo"(ibid).

Esta independización (hay que decir, de todos modos, que relativa) de la Didáctica de la Lengua con respecto a la Lingüística aplicada supuso un enriquecimiento de su campo de investigación, por la incorporación de aspectos relacionados con otras ciencias, antes no tenidos en cuenta, o no considerados

suficientemente relevantes, y sin embargo directamente relacionados con la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, en especial los aspectos pragmáticos (de los que deriva el concepto de "competencia comunicativa" en vez del de "competencia lingüística"), la relación íntima entre lengua y cultura (antes sin duda ya tenida en consideración, pero desde otro punto de vista: quizá el cambio del término *civilización* por el más frecuente actualmente de *cultura* sea significativo al respecto) y, más recientemente, la observación (de la que debe resultar un análisis, y de éste una mejora) de "lo que ocurre efectivamente en el aula". Así, se estudia ahora la interacción, la interlengua, el *input*, el error como punto de partida para la mejora de las adquisiciones, el aprendizaje por tareas o el lenguaje de aula.

Estas variaciones en la perspectiva dan cuenta, inevitablemente, de la evolución de los intereses de la investigación en Didáctica de la lengua extranjera. Los cambios de objetivos y de enfoques han supuesto también, en ocasiones, cambios en la terminología. La más antigua, como en otras asignaturas, es la de *Metodología* de la enseñanza de las lenguas. Más tarde se habla de *Lingüística aplicada* (contrapuesta a *Lingüística teórica*) a la enseñanza de lenguas (vid., i.a., Bouton 1984 y Vez Jeremías 1984), denominación que, como quedó explicado antes, es rechazada cuando se busca un ámbito de actuación más autónomo. Titone (1981b) acuñó la de *Glodidáctica* (*Glovidáctica* para algunos), y más tarde Galisson (1992) prefiere *Pédagogie* para finalmente proponer *Didactologie/ didactique des langues-cultures* (D/DLC). La denominación más extendida hoy es la de *Didáctica de las lenguas*, o más específicamente *Didáctica de la(s) lengua(s) extranjera(s)*, para diferenciarla de la que se centra en la lengua materna (o primera lengua) o en las llamadas "segundas lenguas".

La situación actual de la investigación en este campo presenta aspectos difíciles de definir, si bien ciertos temas parecen destacar con precisión, como veremos más abajo con la mención de algunas obras recientes. Atienza Merino (1994, 7) se refiere al momento presente afirmando lo que parece evidente y señalado por gran número de especialistas: la Didáctica de la Lengua se ha convertido en un campo de enorme complejidad, en el que prácticamente todas las ciencias humanas están llamadas a intervenir. Lamenta que este hecho no haya supuesto, contra lo que podría esperarse, una mayor autonomía de la disciplina, "sino más bien la multiplicación de su dependencia, su configuración como campo de aplicación de las más variadas ciencias" (Galisson llama a este circunstancia la *balcanización* de la D.L.L.). Lo único que parece evidente es su eje lógico y epistemológico: la lengua.

Y también parece evidente que, después de (sólo) treinta años de esfuerzo investigador, el grueso del trabajo está aún por hacer, nada excepcional para una

disciplina científicamente reciente. A este respecto, aunque centrándose en la L2, Besse (1995, 9) se expresaba en los siguientes términos:

L'enseignement/apprentissage des langues non maternelles est une discipline dont le domaine, la méthode et la terminologie sont encore loin d'être fixés. Probablement parce qu'elle s'est inscrite, et s'inscrit toujours, au confluent de disciplines plus anciennes ou plus prestigieuses (pendant longtemps, la grammaire, la rhétorique et la pédagogie; depuis un siècle, la linguistique, la psychologie; plus récemment la sociologie, l'ethnologie et diverses technologies); et probablement parce qu'elle demeure une discipline en voie de constitution sur le plan scientifique, bien que ses théoriciens et ses praticiens aient beaucoup contribué, pendant les cinquante dernières années, à en circonscrire plus rigoureusement le champ et à en affiner les démarches.

En cualquier caso, la investigación en Didáctica de la lengua extranjera, afirma luego Besse (ibid.), es consciente de esas circunstancias, y sigue buscando llegar a ser "le véritable lieu constitutif d'une discipline nouvelle qui aurait son autonomie conceptuelle et méthodologique". Hoy los investigadores se centran menos en la crítica o el análisis de los modos de enseñar que en dar cuenta, metódicamente (desde un punto de vista lingüístico, psicológico o de otro tipo), de lo que realmente *sucede* cuando alguien enseña o aprende una lengua: es tanto como decir que se realiza predominantemente investigación de aula (*investigación-acción*).

Un panorama global, de gran interés para el tema que nos ocupa porque menciona todos sus aspectos, se puede encontrar en una nueva y muy recomendable obra de Ellis (1997). Veamos ahora algunos ejemplos recientes de investigación en Didáctica de la lengua que, aunque referidos a la L2, nos parecen representativos de los intereses actuales:

- Muñoz Liceras, comp. (1991) identifica la adquisición de las lenguas extranjeras con el análisis de la *interlengua*. Se trata de las diversas etapas por las que pasa el alumno en el transcurso de su aprendizaje, y en una situación óptima deben aproximarse progresivamente a la lengua de los nativos. Este tipo de estudios es un buen exponente de la investigación en el aula. La autora enfoca el aprendizaje de las lenguas, campo que trata de definirse a sí mismo como un área independiente de las ciencias cognitivas, precisamente desde un punto de vista cognitivo, y lo justifica así: "El embrión de la independencia de esta ciencia cognitiva se encuentra en el hecho de reconocer que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje" (11). Además del de interlengua, se han acuñado los términos *sistema aproximado* y *dialecto idiosincrásico*. Una vez reconocido este estatuto para las

interlenguas (ILs), se hace necesario elaborar un modelo que dé cuenta de cómo se adquieren, y abordar el problema de sus análisis. Éste presenta variados aspectos: el análisis de errores, el análisis contrastivo o la variabilidad de la interlengua.

- La *interacción* en el aula es uno de los temas en los que más se centra la investigación actualmente. Menéndez Ayuso (1995) recoge las aportaciones de Willis, quien propone "hablar y usar (la lengua extranjera) tanto como sea posible, por ejemplo al organizar las actividades docentes o al charlar de un modo informal con los alumnos", o de Albuquerque, para quien el uso de la L2 en el aula es altamente positivo, al suponer una exposición más intensa del alumno a la lengua extranjera que estudia. Menéndez Ayuso define el concepto de *lengua de aula (classroom language)*, como "aquella que propicia la interacción entre los componentes de una clase en las situaciones de comunicación más arquetípicas y recurrentes en el aula" (475). Recomienda que sea la lengua meta la usada como lengua de aula.
- Mitchell (1995) subraya el interés que la investigación de aula viene despertando en D.L.E. desde hace una veintena de años ("There has been an explosion of interest and activity in classroom research", 25). Los análisis estudian mayoritariamente qué tipos de interacción se dan en la clase, dentro de una metodología investigadora *centrada en el discente*. No deja de señalar cómo, en el estado actual de las investigaciones, la Didáctica que nos concierne está aún construyendo su campo epistemológico. Como temas principales enumera en primer lugar la ya mencionada interlengua: "A variety of approaches to *learner language*, and of classroom interaction involving learners, is now apparent. Increasingly, the linguistic analysis of learner language is computer-aided, and specialist software is now available which is adapted to the grammatical analysis of non-standard *interlanguage*." (29). Deja constancia, como vemos, del uso creciente de los medios informáticos en la investigación.
- También continúa teniendo vigencia la reflexión sobre métodos y enfoques en D.L.E., que encausa de modo global la práctica pedagógica. El enfoque comunicativo parece seguir siendo el más aceptado. Al respecto, la prestigiosa revista *Études de Linguistique Appliquée* dedicaba su número 100 a revisar el estado de la cuestión, en un volumen monográfico que llevaba el significativo título de *Où en est le communicatif?* La conclusión general es que se mantiene más vivo que cualquier otro (Atienza Merino 1995), seguramente porque es menos dogmático que los métodos que le habían precedido. Sin embargo, ciertos investigadores ponen en cuestión algunos de sus

aspectos: Verrier (1996), por ejemplo, señala las inconveniencias de enseñar sólo aquello que resulta útil para la pragmática comunicativa, descuidando aspectos que contribuyen a entender mejor el acervo lingüístico y cultural de los pueblos. La operatividad parece ser el único interés en el contexto postmoderno ("l'*investissement* en vue de la *performance*"), pero la pragmática pura conlleva el riesgo del olvido de la dimensión humanista de la enseñanza. El profesor debe intentar la armonización de ambos elementos, por medio de "découvertes constantes".

- La atención a cuestiones curriculares sigue siendo una constante de la investigación en D.L.E. Así el estudio experimental de Peñate Cabrera (1996), en el que se combinan esos aspectos (currículo actual de Primaria) con los de investigación de aula: elementos que favorecen un *input* comprensible, modificaciones del *input*, ajustes en la interacción, componentes no lingüísticos.
- Otros aspectos considerados básicos desde los inicios de la investigación en Didáctica de la Lengua, por ser parte importante del proceso de enseñanza/aprendizaje, siguen recibiendo la atención de los investigadores. El enfoque mayoritariamente adoptado (aun cuando no haya dejado recibir críticas en los últimos años, como hemos señalado más arriba) es el *funcional-comunicativo*: por él se decanta Mendoza Fillola en su estudio sobre la evaluación en el área de las lenguas (1997). La evaluación es de una importancia primordial, y "su interés en nuestra área específica se debe, sin duda, a que es punto de convergencia y coordinación de muy diversos aspectos del proceso de enseñanza/ aprendizaje; pero también se debe a que su problemática aún no ha sido resuelta satisfactoriamente para los docentes" (87). La evaluación no se considera ya como un simple conjunto de procedimientos para calificar al alumnado: no debe limitarse a los exámenes (es decir, debe ser continua) y tiene además un importante valor formativo. También debe tenderse, dice, a la participación de los propios estudiantes en el proceso evaluativo.
- J.M. Vez Jeremías (1998) señala los puntos fundamentales en la consideración actual de lo que se entiende por *enseñanza y aprendizaje de las lenguas*. Aclara que "hubo un tiempo, no muy lejano, en que las lenguas se enseñaban...". Como consecuencia de la metodología centrada en el alumno, en cambio, "hoy las lenguas se aprenden y se mejoran sus usos, porque sólo así podemos convertirnos en comunicadores sociales capaces de competir en una sociedad en cambio permanente donde los retos son más demandantes y funcionales que cuando las lenguas simplemente se enseñaban" (75).

- Finalmente, se puede encontrar una faceta importante de la investigación de aula, en el marco de la formación de profesionales reflexivos (tanto en ejercicio como en formación) ya mencionada, en Richards y Lockhart (1998). El mejor procedimiento para un adecuado desarrollo y perfeccionamiento profesional es, para estos autores, "la exploración de los procesos del aula", cuyo punto de partida ha de ser la interrogación de los profesores sobre su propia manera cotidiana de actuar y sobre la percepción que tienen de ella los alumnos. El análisis requiere la recogida y análisis de datos, de cuyos resultados ha de derivarse una interacción más satisfactoria. La mejora no puede darse más que a través de medios, a veces considerados "triviales", que permitan "explorar la enseñanza" (187).

La extensión concedida al tema hasta aquí y el énfasis puesto en la relevancia de la investigación en el aula para la Didáctica de la lengua, en particular de la L2, ha obstruido un desarrollo dialéctico que diera cabida a otros puntos de vista, como el que propugna la investigación fuera del aula, dados los beneficios que sus hallazgos podrían reportar a la enseñanza/aprendizaje en el aula de L2. A este respecto convendría registrar la posición integradora de Roger W. Andersen (1990, 67):

Non-classroom-focused SLA research stands to gain much from classroom-centred research and classroom-centred research can benefit considerably from the type of research carried out in settings outside the classroom. And, in order to understand how authentic language texts can form the basis of successful SLA in a foreign language classroom, we need to understand the nature of natural SLA.

Todo lo dicho aquí sobre investigación en Didáctica de la Lengua puede resumirse en el hecho de que, desde hace unos treinta años, esta Área se encuentra en fase de construcción de su particular epistemología, término que aquí entendemos como *fundamentación teórica* (pero, como hemos repetido en varias ocasiones, no puede ir desligada de la aplicación práctica en nuestro campo) y que Bunge (1981, 13) identifica con Filosofía de la Ciencia y define como "la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico". Añade que ha pasado de ser una mera hoja del árbol de la filosofía hace medio siglo a constituir hoy una de sus ramas importantes. En su definición tradicional, la Epistemología es la "Teoría del conocimiento": da cuenta del proceso de adquisición del conocimiento por parte del ser humano. En el sentido que aquí le damos, se trata de un concepto completamente desligado de su antigua connotación filosófica: no es ya de un saber unitario, porque cada ciencia ha de construir su propia fundamentación, dependiendo de sus objetivos y de su ámbito de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Actas del I Congreso de la S.F.D.L.L.* (1990). Sevilla: Universidad.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1998). "Didáctica general y didáctica específica" in MENDOZA FILLOLA, A., coord., 23-32.
- ANDERSEN, R.W. (1990). "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom" in VAN PATTEN, B. y LEE, J.F., eds., 45-68.
- ATIENZA MERINO, J.L. (1994). "De la Lingüística aplicada a la lengua implicada o la construcción histórica del campo de la Didáctica de las lenguas", *English Language Teachers of Spain* 13, 7-14.
- _____. (1995). "L'approche communicative: un appel a la résistance", *Études de Linguistique Appliquée* 100, oct.-déc. (Paris: Didier), 21-38.
- BESSE, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-Crédif.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- _____. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- BOUTON, Ch. (1984). *La linguistique appliquée*. Paris: P.U.F.
- BUNGE, M. (1981). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. (1998). "La especificidad del área de Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura" in MENDOZA FILLOLA, A., coord., 33-47.
- CANTERO, E.; MENDOZA, A.; ROMEA, C., eds. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: S.E.D.L.L. y Universitat de Barcelona.
- CAÑAL, P. et al. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- COOK, T.D. y RIECHARDT, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DELGADO CABRERA, A. y MENÉNDEZ AYUSO, E., eds. (1992). *Actas del II Congreso Internacional de la S.E.D.L.L.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- _____. et al. (1986). *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ELLIS, R. (1987). *Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Enseñar investigando* (1984). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Escuela Universitaria de Magisterio.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad.
- FERNÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J.; TARIN, L. (1979). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: Ceac.
- La formación del profesorado* (1982). *Revista de Educación* 269 (monográfico, enero-abril).
- GALISSON, R. (1992). "Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage" in DELGADO CABRERA, A. y MENÉNDEZ AYUSO, M., eds., II, 339-361.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid y Salamanca: Anaya.
- _____. (1982). "La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B." in *La formación del profesorado*, 77-99.
- _____. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- _____. y PÉREZ GÓMEZ, A., dirs. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A., eds. (1995). *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia/ Las Palmas G.C.: S.E.D.L.L. y Universidad.
- Hacia un nuevo modelo didáctico basado en la investigación* (1987). *Investigación en la Escuela* 1. Sevilla: Universidad.
- LÓPEZ VALERO, A. (1993). "Posibles líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura", *Lenguaje y Textos* 3, 11-18.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1997). "La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo" in CANTERO, E.; MENDOZA, A.; ROMEA, C., eds., 87-104.
- _____. , coord. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: S.E.D.L.L., Universitat de Barcelona y Horsori.
- MENÉNDEZ AYUSO, E. (1995). "Lengua de aula: interacción informal" in GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A., eds., 1, 475-479.
- MILLÁN CHIVITE, A. (1991). *Didáctica de la lengua para universitarios*. Sevilla: Universidad.
- MITCHELL, R. (1995). "State of the art in foreign language learning/acquisition research in the classroom: problems and latest developments" in GUERRERO RUIZ, P. y LÓPEZ VALERO, A., eds., 25-32.
- MUÑOZ LICERAS, J., comp. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- NOGUEROL RODRIGO, A. (1998). "Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura" in MENDOZA FILLOLA, A., coord., 61-74.
- PEÑATE CABRERA, M. (1996). *Estrategias de profesores de inglés de Primaria e input comprensible: un estudio de casos*. La Laguna: Universidad (tesis inédita).
- PLA, M. (1993). *Curriculum y educación. Campo semántico de la Didáctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: C.U.P.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1990). "Pautas de investigación para el área de D.L.L." in *Actas del I Congreso de la S.E.D.L.L.*, 231-254.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- SÁEZ, J.M. (1987). "La investigación-acción y la formación del profesorado", *Investigación en la Escuela* 2, 15-20.

- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona/ Madrid: Paidós/ MEC.
- SCHUMACHER, S. y McMILLAN, J. (1993). *Research Education*. New York: Harper Collins.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STÖCKER, K. (1964). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TITONE, R. (1981a). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- _____ (1981b [1970]). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- TRAVERS, R.M.W. (1986). *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- VAN PATTEN, B. y LEE, J.F. (1990). *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning*. Bristol, PA.: Multilingual Matters Ltd.
- VERRIER, J. (1996). *L'enseignement du français langue étrangère. Une perspective postmoderne et communicative*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili (tesis inédita).
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (1984). *Claves para la Lingüística Aplicada*. Málaga: Librería Ágora.
- _____ (1998). "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas" in MENDOZA FILLOLA, A., coord., 75-86.
- WIDDOWSON, H.G. (1998 [1987]). "Aspectos de la enseñanza del lenguaje" in MENDOZA FILLOLA, A., coord, 23-32.