

OBJETO, MODALIDADES Y ÁMBITOS DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA¹

Anna Camps

Universidad Autónoma de Barcelona

1. EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Antes de abordar cualquier trabajo científico, es preciso delimitar, en la medida de lo posible, cuál es su campo de estudio. Así pues, antes de hablar sobre investigación y formación en didáctica de la lengua hemos de definir cuál es su objeto. En una primera delimitación general se puede decir que el objeto de la didáctica de la lengua y, por tanto, su campo de investigación específico, es el estudio del conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza (Boutet 1989). En esta formulación aparecen conceptos que convendría destacar y aclarar, con el fin de adoptarlos como punto de partida para resituarlos.

EL SISTEMA DIDÁCTICO

El campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas. Es decir, el sistema didáctico tiene como base, como «núcleo duro», dice Chevallard (1989), la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y alumnos, y la materia que se enseña y que se aprende, que, en nuestro caso, es la lengua. A menudo, esta relación se ha representado en forma de triángulo para mostrar la interdepen-

¹ Este texto es una traducción revisada de: CAMPS, Anna (2000). «Introducció: Objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua». En CAMPS, Anna; Isabel RÍOS; Margarida CAMBRA: Recerca i formació en didàctica de la llengua. Barcelona: Graó.

dencia entre los tres elementos, los cuales no pueden ser considerados aisladamente.

No cabe duda de que las concepciones constructivistas se encuentran en la base de la visión sistémica de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En el marco del constructivismo no se puede entender el aprendizaje como resultado de la transmisión de unos conocimientos que el profesor presenta al alumno para que los integre de una manera pasiva. Muy al contrario, se concibe que el alumno es agente activo de la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción. Este proceso se desarrolla en la interacción social que tiene lugar en el aula entre el profesor y con los compañeros, y también en interacción con las características específicas de los contenidos que se han de aprender.

Así pues, desde el punto de vista del sistema didáctico cada uno de los elementos depende de los otros. Por ejemplo, la materia que se enseña está mediatizada por la intervención del profesor, por las necesidades sociales y culturales del alumno y por su capacidad de aprendizaje. El aprendizaje del alumno no se puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña, de las concepciones que tenga el profesor, de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza no son tampoco independientes de los otros factores, de las formas de construcción del conocimiento, de las características del conocimiento objeto de la relación, etc.

SISTEMA DIDÁCTICO Y CONTEXTO

Al hablar del núcleo duro del sistema didáctico está implícita la idea de que en éste último, inciden otros factores. Diversos autores consideran que el sistema didáctico forma, junto con los sistemas didácticos de las otras áreas de conocimiento, el sistema de enseñanza (Chevallard 1989). Según esto, el sistema de la didáctica de la lengua no es independiente de los otros sistemas didácticos. Por ejemplo, los conceptos de los profesores de las

diferentes áreas curriculares sobre la relación entre la lengua y la construcción de los conocimientos tendrán incidencia en las expectativas de los alumnos sobre qué es aprender lengua, como también la tendrán los procedimientos de enseñanza en la misma clase de lengua.

Pero, además, convendría contemplar el sistema de enseñanza inserto en una complejidad de contextos sociales, culturales, que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de sus componentes, sea directamente a través de la definición de objetivos y contenidos en las propuestas curriculares de las administraciones educativas, sea indirectamente a través de los conceptos sobre la educación, la lengua, etc. o a través de las prácticas verbales en los diferentes entornos sociales.

Un ejemplo desde el ángulo de la materia: los contenidos de la enseñanza de la lengua entran en relación tanto con los usos verbales sociales y con las ciencias que estudian la lengua y sus usos, exteriores al núcleo duro del sistema didáctico, como con unos contenidos escolares tradicionales. El concepto de transposición didáctica ha servido para poner en relación estos elementos con las transformaciones que hace el profesor y los procesos de construcción del saber por parte de los alumnos. La construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la lengua no se puede abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las formas de apropiación de las lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados.

El mismo ejemplo de la transposición didáctica permite ver que la relación no es unidireccional, sino que las prácticas escolares y las formas de apropiación del conocimiento verbal a través de estas prácticas pueden influir tanto en los estudios lingüísticos como en las mismas prácticas sociales.²

² Estudios diversos sobre la incidencia del lenguaje escrito en las formas del pensamiento y en la construcción social dan a la institución escolar un lugar fundamental en lo que podemos denominar culturas alfabetizadas (p.ej.: Scribner y Cole, 1984; Olson y Torrance, 1995).

LAS ACTIVIDADES IMPLICADAS

La imagen del triángulo como metáfora del sistema didáctico es estática, y en cambio, la definición de didáctica de la lengua que hemos dado hace referencia a los procesos (en plural), que son siempre dinámicos, y a su complejidad. Para acercarnos a una explicación de cuáles son estos procesos en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, nos puede ser útil considerarlos desde los planteamientos de la teoría de la actividad. En este marco se entiende por actividad «la organización funcional del comportamiento, organizadora de los intercambios del sujeto y su entorno o con otros sujetos que participan en ella» (Leontiev, 1978). Toda actividad pone de manifiesto un motivo, no necesariamente consciente. Dicho motivo tiene sus raíces en las condiciones sociales en que se desarrolla la actividad y evoluciona y se transforma en el mismo proceso. Las actividades se llevan a cabo a través de acciones a las cuales los agentes implicados confieren finalidades conscientes; es decir las acciones implican intencionalidad y, por lo tanto, anticipación del resultado, del efecto esperado, en el marco de la interacción social en que se desarrolla la actividad. Destacan tres ideas: la de *motivo* ligada a la intencionalidad de las actividades humanas; la de *organización* que permite dar sentido a las acciones que se llevan a cabo en el marco de la actividad, y la de *transformación* y *evolución*, que pone el acento en el proceso y no sólo en los productos de la actividad humana.

Se puede considerar que en las situaciones de aprendizaje de la lengua los aprendices participan en dos tipos de actividad diferentes: unas actividades de tipo discursivo-comunicativo y unas actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos que, a su vez, se basan en el intercambio verbal. En una enseñanza de la lengua orientada a la educación lingüística y literaria basada en el uso verbal, en la comprensión y en la producción, los alumnos tienen como objetivo de las tareas que realizan la elaboración o la comprensión de textos orales o escritos que se inscriben en un contexto discursivo que les es propio; pero, además, tienen otro objetivo, implícito o explícito, que es aprender alguna cosa de lengua y/o sobre la lengua.

Diversos autores se han ocupado de la complejidad de planos discursivos y de los contextos que se interrelacionan en las clases de lenguas, en las cuales que se produce discurso con diferentes finalidades. Por ejemplo, Cicurel (1997) habla de los «escenarios» siguientes: 1) unos sujetos que se manifiestan a través de los roles sociales; 2) una lengua que se ha de aprender y que se manifiesta en los textos sobre o a partir de los cuales se trabaja; 3) la «realidad» de la clase donde se desarrolla la interacción, y 4) el espacio imaginario que originan las escenas simuladas o de ficción y que ponen en juego enunciadores virtuales³. A propósito del estudio de la gestión de la interacción en el aula de lenguas Allwright y Bayley reconocen dos tipos de gestión que podríamos considerar pertenecientes cada uno a una función distinta del discurso en el aula que se unen en la dinámica de la interacción verbal. Dicen estos autores:

No gestionamos la interacción por ella misma, la gestionamos con el objetivo de proporcionar a cada uno las mejores oportunidades para aprender lengua (...). Por esto, la gestión de la interacción y la gestión del aprendizaje van unidas. (1991, p.21).

La especificidad del aprendizaje de la lengua es precisamente la confluencia de los diferentes tipos de actividad en una interrelación compleja de contextos dinámicos (Camps, 1994; Milian, 1999). La consideración de la clase de lengua como interrelación de actividades complejas permite, por un lado, entender la especificidad de la didáctica de la lengua y, por otro, aproximarnos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, más allá de las propuestas puramente técnicas, desde el momento en que se tienen en cuenta las intenciones de los agentes, en las cuales se integran inseparablemente los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales.

³ Cambra (1998) sintetiza las clasificaciones que, de acuerdo con las diferentes finalidades, puede tener el discurso en el aprendizaje de lenguas: constitutivo (formas de la lengua seleccionadas como contenidos de enseñanza y aprendizaje) y regulativo (destinado a establecer y mantener las relaciones sociales); discurso previsto (planificado por el profesor) y no previsto (el que se produce durante el transcurso de la clase). Milian (1999) analiza los diferentes contextos que se manifiestan en la interacción oral de los alumnos en el proceso de redacción de un texto en colaboración.

LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA Y TEORÍA

El objetivo del conocimiento didáctico no es simplemente descriptivo, sino que intenta interpretar y comprender la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Esta comprensión no es un fin en ella misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos.

Pero la investigación en didáctica de la lengua no tiene únicamente una función praxeológica, sino que aspira también a la creación de un cuerpo teórico de conocimientos. Este saber teórico tiene su origen en el análisis de la práctica, con la intención de darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad entre los dos ámbitos, sino que son dos componentes de una misma actividad humana que es la de enseñar y aprender, la cual tiene como objeto otra actividad, la de comunicación verbal, es decir, la actividad discursiva.

¿Cómo surge la elaboración teórica a partir de la práctica? Muchos autores han hablado de la reflexión en la acción (Schön, 1987) en un proceso constituido por el ciclo *acción, observación, análisis, evaluación y planificación*, inherente a la práctica reflexiva. Este planteamiento es un punto de partida para la reflexión sobre la relación entre teoría y práctica en la elaboración del conocimiento didáctico. Es necesario, sin embargo, profundizar algo más. En primer lugar, la práctica inicial se fundamenta en unas teorías más o menos implícitas, en unos conceptos sobre lo que es enseñar y aprender lengua, construidos previamente. A partir de aquí, las prácticas constituyen un entramado complejo de relaciones teorico-prácticas. Cabe considerar además que la reflexión consciente es generalmente verbalizada, lo cual implica la socialización del conocimiento.

Dewey (1933) reconocía tres niveles en el proceso de reflexión a partir de la práctica: uno de reflexión *durante* la acción, un segundo nivel de reflexión *después* de la acción y finalmente el tercero que los combina y que utiliza teorías públicas. Griffiths

y Tann (1992) parten de esta distinción y la amplían. En su propuesta distinguen cinco niveles agrupados en dos bloques: uno referido a la investigación *en* la acción y el otro a la investigación *sobre* la acción.

a) *La reflexión en la acción* se circunscribe en general al ámbito personal de desarrollo de las actividades. Es una reflexión estrechamente unida a la práctica inmediata. Se da en dos niveles: (1) El primer nivel es el de la reacción inmediata ante una situación más o menos problemática. Por ejemplo si un alumno pregunta cómo se escribe una palabra el profesor puede responder inmediatamente dándole la solución o remitiéndolo al diccionario, o haciéndole reflexionar sobre el contexto, etc. Entre la situación planteada y la respuesta apenas hay distancia, aunque evidentemente la reacción del profesor tiene relación con sus ideas y creencias, con sus conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. (2) El segundo nivel consiste en la readaptación de los planes para actuar. Este nivel supone un cambio en los planes previstos. Por ejemplo, el alumnado ha mostrado un interés especial por algún aspecto de un trabajo y el profesor decide, sobre la marcha, proseguir por aquel camino en lugar de continuar el trabajo tal como lo había planeado.

b) *La reflexión sobre la acción* en general es interpersonal y colectiva. Se puede dar a su vez en tres niveles: (3) El tercer nivel implica que pensamiento y reflexión tienen lugar después de la actuación y, por lo tanto, implica distancia entre el momento de la práctica y el de la reflexión; puede abocar a la modificación de los planes de enseñanza y no a un simple cambio durante el proceso de realización. (4) El cuarto nivel implica que la observación se focaliza y se lleva a cabo sistemáticamente a través de un proceso de recogida de información, de análisis de los datos obtenidos y de su evaluación. En este nivel interesan ya la validez y la fiabilidad de la investigación. (5) En el nivel más alto el objetivo es la revisión de las teorías previas. Por lo tanto representa un proceso de cambio

conceptual, más allá del análisis del modo de funcionar de unas determinadas prácticas. El análisis lleva a una lectura crítica de las teorías subyacentes a la actuación.

Los dos últimos niveles llevan a relacionar los conceptos de los profesores con las teorías científicas, a participar en comunidades de intercambio entre investigadores como forma pública de discurso, debate y divulgación.

¿Qué característica tiene este conocimiento sobre la práctica? ¿Cómo se construye este tipo de conocimiento? A menudo se ha considerado que las diversas ciencias relacionadas con la enseñanza de la lengua constituían el marco teórico de las prácticas de enseñanza. Sin embargo aquí nos situaremos en la necesidad de elaborar marcos teóricos que, partiendo de la práctica, ayuden a interpretarla. La dificultad de construir modelos científicos que den sentido a las prácticas, que sirvan de instrumento, tanto para el análisis de las teorías implícitas como para orientar las mismas prácticas, puede estar en la base de la desvinculación que a menudo se percibe entre planteamientos teóricos y prácticas escolares.

Para reflexionar sobre la relación entre elaboración del conocimiento teórico en relación con la práctica, puede ser útil referirse a la distinción entre el conocimiento espontáneo que se elabora en la actividad práctica y los conceptos científicos. Nos podemos situar, pues, en un nivel más general para ver como en el proceso de construcción del conocimiento humano se ha ido más allá de una reflexión en la práctica y se han elaborado teorías científicas que las explican y que tienden a mejorarlas.

La distinción de Vigotsky (1977) entre conceptos espontáneos y conceptos científicos nos ayuda a entender mejor la relación entre la práctica y la teoría que permite explicarla y mejorarla. Según este autor, los conceptos espontáneos surgirían de abajo a arriba, y, en cambio, los conceptos científicos lo harían de arriba a abajo. A pesar de este origen diferente, Vigotsky reconoce la interdependencia entre unos y otros al afirmar que constituyen dos aspectos del desarrollo del pensamiento verbal. Las diferencias fundamentales entre ellos son dos. La primera estriba en la sistematicidad de los conceptos científicos y en el

nivel de generalidad en que se establecen las relaciones, aun cuando los rudimentos del sistema aparecen ya en los conceptos espontáneos. La segunda es que los conceptos científicos pueden ser utilizados conscientemente, al mismo tiempo que son instrumentos para el control voluntario del pensamiento (y, podríamos añadir en nuestro caso, de la práctica reflexiva). La falta de control voluntario de los conceptos espontáneos va unida a la dificultad de operar con ellos para que sean instrumentos del pensamiento abstracto.

Cassirer (1944), desde presupuestos teóricos diferentes, defiende también la necesidad del conocimiento sistemático, al otorgar al conocimiento científico la capacidad de poner orden a los hechos dispersos y aislados de la experiencia cotidiana e inmediata. La visión comprensiva de la realidad, afirma este autor, no se alcanza por mera extensión, por un ensanchamiento y enriquecimiento de la experiencia ordinaria, sino que se requiere un nuevo principio de orden, una forma nueva de interpretación intelectual.

Las palabras de Widdowson (1998) pueden servir de síntesis de lo que planteamos:

Todas las actividades que se hacen al amparo del término investigación pretenden ir más allá de las apariencias, pretenden descubrir categorías abstractas y conexiones subyacentes a fenómenos más o menos corrientes. (...) Podemos considerar la investigación como un proceso dialéctico permanente: formula la realidad en términos abstractos y, a la vez, de esta formulación abstracta se deriva una reformulación de la realidad.

En resumen, la investigación en didáctica de la lengua tiene su objeto en la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y su objetivo es elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla.

La relación, sin embargo, no es unidireccional. Si bien el conocimiento didáctico surge de la reflexión y del estudio sistemático de las prácticas de enseñanza y no puede existir fuera de esta realidad, es necesario tener en cuenta que la práctica que se analiza (la cual se podría considerar inicial) tiene su origen en

teorías, más o menos espontáneas, más o menos fundamentadas científicamente. Cualquier propuesta de cambio no parte de cero: esta es la naturaleza misma del conocimiento científico. Conocer las teorías que han dado soporte a la enseñanza de la lengua, y analizar cómo se encuentran presentes en la base de los conceptos y de las prácticas de los enseñantes es uno de los aspectos que hay que abordar.

Así pues, el objeto de la investigación didáctica no son los hechos «en bruto», sino los hechos ya interpretados por los participantes en la actividad. Los problemas que la práctica plantea, la necesidad de dar mayor coherencia a las prácticas en relación con los cambios que los usos de la lengua experimentan en la sociedad, con las transformaciones sociales que inciden en la escuela, con las aportaciones de las diferentes ciencias en el conocimiento de la lengua, de sus usos, de sus relaciones con los hablantes, con el desarrollo mental, social y afectivo de las personas, todo esto desencadena la necesidad de desarrollar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Los hechos que constituyen la base empírica de la investigación están en la base de las preguntas y de las hipótesis, a la formulación de las cuales contribuyen los diversos campos científicos que, de una manera u otra, están relacionados entre sí (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos). El conocimiento didáctico surgirá, sin embargo, de la investigación específica que considere la interrelación entre los factores mencionados.

La base del conocimiento en nuestro ámbito es, como hemos dicho, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el sentido en que lo definíamos: como una actividad sistémica, con sus finalidades y articulada en actividades complejas. El análisis de estas actividades, de sus objetivos, de los procesos de realización, de sus resultados, requiere la elaboración de *modelos heurísticos* que permitan, por un lado, actuar, y, por otro, elaborar preguntas, hipótesis que conduzcan a la investigación de las acciones que se llevan a término y de sus resultados, con la finalidad de buscar los mejores caminos posibles para llevarla a cabo. Por otro lado, estas mismas prácticas, basadas en modelos explícitos que permitan la reflexión y la investigación, serán

también el punto de partida de la formación permanente y de la formación inicial del profesorado.

Lo que hemos dicho hasta aquí nos permite reformular cuál es el objeto de la didáctica de la lengua. La investigación en este campo ha de conducir a la elaboración de conocimientos teóricos que den razón y permitan comprender y interpretar la actividad de enseñar y aprender lengua, es decir, a una teorización que pueda dar razón de la manera como 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. Todo ello teniendo en cuenta las finalidades que la sociedad atribuye a las instituciones educativas y teniendo en cuenta también las funciones de la lengua en las interacciones sociales y culturales y como instrumento de pensamiento.

2. MODALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

La definición del objeto de la didáctica de la lengua nos lleva inevitablemente a la reflexión sobre cuáles son las modalidades de investigación más adecuadas para construir el conocimiento en este ámbito. Si atendemos a las características del objeto tal como lo definíamos, las modalidades de investigación que se adopten han de permitir la comprensión e interpretación de actividades humanas complejas e interrelacionadas, lo cual exigirá instrumentos que den una visión de estas actividades en profundidad. Es necesario, sin embargo, reflexionar algo más sobre este aspecto.

La didáctica de la lengua como ámbito científico específico surge en el cruce de diversas ciencias lingüísticas psicológicas y sociales, con sus propias tradiciones de investigación. La psicología, por ejemplo, se configuró como ciencia en el periodo culminante del paradigma positivista; posteriormente se ha visto inmersa en la orientación cognitiva, especialmente en el campo de los estudios psicolingüísticos o en los que se refieren a los

procesos mentales relacionados con la lectura y la escritura. También la pedagogía emerge la primera mitad del siglo XX en el marco del positivismo científico. Claparède, fundador del Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, es uno de los impulsores de una «pedagogía científica», y divulga con su obra técnicas estadísticas aplicadas a la investigación en educación.⁴ La orientación cientista de tipo positivista en la investigación psicológica y pedagógica todavía está presente en estos ámbitos, a pesar de no ser la única.

Más recientemente, muchas de las ciencias sociales (la antropología, la sociología, la sociolingüística, y también la pedagogía y algunos ámbitos de la psicología, entre otras ciencias y orientaciones metodológicas, como el análisis del discurso, de la conversación, etc.) han abordado su objeto de estudio desde un punto de vista que permite tener en cuenta la complejidad de las actividades humanas. La emergencia de alternativas interpretativas y críticas en la investigación en ciencias sociales ha abierto un nuevo horizonte en la consideración de lo que es científico. En este marco, no se busca una explicación causal de los hechos (que en ciencias sociales son las actividades humanas) sino la comprensión y la interpretación de realidades globales complejas y dinámicas.

La investigación sobre enseñanza de lenguas inicia su desarrollo propio en la confluencia de las dos orientaciones de investigación mencionadas. Muchos autores (Nunan, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1994), al hablar de la investigación en la enseñanza de lenguas y de las modalidades que puede adoptar, empiezan contraponiendo dos paradigmas que a menudo se denominan cuantitativo y cualitativo en relación con el objetivo que se plantean y con el tratamiento de datos predominante. De todos modos, acaban afirmando que estas clasificaciones dicotómicas son insuficientes para dar cuenta de las metodologías que pueden ser útiles para la investigación sobre la enseñanza de las lenguas y dibujan un panorama de las posibles interrelaciones

⁴ Esta intención es compartida en nuestro país por Alexandre Galí y se manifiesta en la publicación *La mesura objectiva del treball escolar* («La medida objetiva del trabajo escolar»). Para una visión más completa de la fundamentación teórica de las pruebas de lengua en esta obra, cf. Camps (1997)

entre ambas modalidades. A pesar de los intentos de encontrar vías intermedias, las clasificaciones taxonómicas no son capaces de explicar por sí mismas la diversidad de parámetros que contribuyen a delimitar las opciones metodológicas. Otros enfoques que parten de la diversidad de factores que configuran los tipos de investigación parecen más sugerentes.

Estructuración +	
Medir	Controlar
Encuestas Codificación Observación sistemática	Investigación experimental o cuasiexperimental
Observación Estudio de casos Protocolos Historias de vida Diarios Observar	Investigación-acción Intervención Elicitación Preguntar/actuar

Cuadro 1. Parámetros en el diseño de investigaciones, según Van Lier (1988)

Van Lier (1988) establece diferentes tipos o métodos de diseño de investigaciones en relación con dos parámetros (cuadro 1): el de la estructuración previa de la situación de investigación y el del control de esta situación durante el proceso. Los dos parámetros marcan cuatro espacios en los cuales se pueden situar los tipos de investigación, desde el más estructurado y controlado, como es el experimental, hasta el que ocupa el espacio de menor control y estructuración, como puede ser, por ejemplo, el estudio de casos. Del planteamiento de Van Lier se desprende que los instrumentos para conocer la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas pueden ser diversos y complementarios.

Otros autores consideran también parámetros diversos en la definición de las modalidades de investigación en didáctica de la lengua. Gagné *et al.* (1989) distinguen entre el método básico de investigación, los objetivos y las finalidades que se propone y los procedimientos que se utilizan para su consecución. Por ejemplo, según estos autores, la investigación descriptiva tiene como método central la observación, y su finalidad es comprender o explicar. Los procedimientos que utilice podrán ser diversos y más o menos estructurados: encuesta, estudio de casos, análisis de datos verbales, análisis de contenidos, etc. La investigación teórica tiene como método central el análisis conceptual y su finalidad es comprender o formular predicciones. Como procedimientos mencionan los estudios teóricos y críticos, las síntesis (o la síntesis crítica) de resultados de investigación, los estudios prospectivos, etc. La investigación experimental tiende a corroborar o verificar hipótesis; en el campo que nos ocupa acostumbra a tener diseño cuasiexperimental y se utiliza en estudios de tipo evaluativo; la investigación ligada a la acción en la práctica (o investigación-acción) tiene su ámbito en la intervención para comprender y transformar la práctica. Los procedimientos de investigación que los autores relacionan con la investigación-acción son diversos: innovación controlada o estructurada, aplicación en el aula de elementos teóricos, desarrollo controlado de instrumentos didácticos, teorización de la acción, etc.

Más allá de las observaciones críticas que cualquier intento de clasificación puede suscitar, la distinción que hacen los autores mencionados entre la orientación general de la investigación y de los objetivos básicos que se propone, y los procedimientos metodológicos que arbitra para conseguirlos nos parece un camino interesante para superar las visiones dicotómicas sobre el tipo de investigación en didáctica de la lengua y para experimentar caminos adecuados para abordar el conocimiento de la compleja realidad de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Este es el punto de vista que adoptamos fundamentado en aportaciones más generales de la metodología en ciencias sociales. Ricoeur (1986) aborda la superación de la dicotomía que se ha establecido entre *explicar* (basado en la búsqueda de causas)

y *comprender* (basado en la participación empática en la actividad misma) proponiendo un nivel de comprensión que se base en el proceso intermedio de *interpretación*. La acción es significativa y puede ser objetivada en un proceso de suspensión de la comprensión. Compara este proceso con el de la interpretación de un texto para que pueda ser comprendido mejor en otros contextos de recepción. Así la interpretación permitirá devolver la acción al proceso de comprensión, cerrando de este modo el círculo que aparentemente se había roto con la interpretación. Las palabras de Ricoeur explican este proceso:

L'action sensée devient objet de sciences seulement sous la condition d'une sorte d'objectivation équivalente à la fixation du discours par l'écriture.

(...) Ma thèse est que l'action elle-même, l'action sensée, peut devenir objet de science sans perdre son caractère de signifiante à la faveur d'une sorte d'objectivation semblable à l'objectivation opérée par l'écriture. Grâce à cette objectivation, l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours de l'action continuerait d'appartenir. Elle constitue une configuration qui demande à être interprétée en fonction de ses connexions internes. (213)

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. Ahora bien, si nos situamos en el nivel de los procedimientos de investigación, nos hemos de preguntar cuáles son los más adecuados para conseguir unos objetivos u otros en cada actividad concreta. La adscripción general a una metodología de investigación no se contradice con la afirmación de que los instrumentos para conocer la realidad pueden ser diversos y complementarios. Este enfoque lleva a la necesidad de establecer programas, líneas de investigación que, basados en unos objetivos fundamentados en el primer nivel, admitan la contribución de diferentes instrumentos y procedimientos de forma complementaria.

3. EJES DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Sin la pretensión de ofrecer un panorama exhaustivo de los campos que han de ser objeto de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, destacaremos algunos ejes que podrían articularla, en torno a los cuales es necesario elaborar conocimiento, teniendo en cuenta que nos referimos a la investigación en didáctica de la lengua y no a la que se pueda desarrollar en el marco de otras disciplinas científicas que, aunque pueden ser interesantes en nuestro ámbito, no pueden considerarse incluidas en él (Reuter, 1995).

El primer eje es, sin duda, el *sistema didáctico* en sentido estricto, es decir, el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula. Este espacio condiciona, de hecho, toda la investigación que se considera didáctica, y cualquier mirada a aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua lo tendrá que tener como punto de referencia.

En general se aborda la enseñanza de la lengua como prescripción. En nuestro país se dispone de poca investigación que nos acerque a lo que realmente pasa en el aula: cómo se construye el conocimiento verbal, qué relación se establece entre modelos de enseñanza y procesos de aprendizaje, qué incidencia tienen en la interacción los diferentes tipos de materiales, cómo se pueden adecuar las programaciones, qué estrategias son más adecuadas para promover los usos formales de la lengua, etc. Como decíamos, en este espacio la práctica se fundamenta en el conocimiento ya elaborado, y es, a su vez, generadora de nuevas preguntas y de hipótesis que se tendrán que contrastar en un proceso dialéctico y dinámico de reflexión y actuación.

El segundo eje gira en torno de la *delimitación de los contenidos de enseñanza de la lengua a partir de los objetivos que se proponen*. El punto de referencia lo constituyen tanto las aportaciones de las ciencias del lenguaje como las prácticas sociales, incluidas las escolares. El concepto de transposición didáctica evidencia la complejidad de este ámbito, que no consiste únicamente en la selección de unos contenidos para ser enseñados, sino en un proceso de adecuación a los objetivos y a las situaciones de enseñanza.

En tercer lugar, el análisis de los *procesos de formación inicial y permanente del profesorado* constituye uno de los ejes cruciales para la construcción del saber didáctico en relación con a la práctica. Los modelos explícitos y subyacentes que guían la acción práctica del profesorado, los conceptos sobre las lenguas y sus usos, sobre la relación entre estos usos y el desarrollo mental y las formas culturales que se relacionan con el mismo, las maneras de concebir qué es enseñar lengua, etc. repercuten en las decisiones educativas que se toman, y, por tanto, en la interacción que se establece entre los elementos del sistema didáctico.

Los objetivos que pretende la sociedad realmente a través de la enseñanza de la lengua o las lenguas es el cuarto de los ámbitos de investigación. Convendría profundizar en las relaciones entre el lenguaje en la sociedad y el de la institución escolar, la cual forma parte de la primera. Sería preciso también hacer un análisis histórico de la educación lingüística y literaria, de los modelos de enseñanza que se han desarrollado en relación con las situaciones sociohistóricas cambiantes: finalidades de la enseñanza de la lengua, demandas sociales que han presionado a la escuela y que han incidido en las representaciones que de ella han tenido sus actores (alumnado, profesorado, padres, madres, etc.) Esto permitiría una visión crítica, distanciada y en profundidad de los conceptos subyacentes a muchas prácticas todavía presentes en la escuela.

Finalmente, se puede considerar también el eje de la investigación sobre la *fundamentación epistemológica* de la didáctica de la lengua y de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, con la finalidad de elaborar un marco conceptual coherente y que no sea simplemente la mezcla ecléctica de aportaciones de ciencias diversas. Convendría, por ejemplo, profundizar y debatir sobre cuáles son los paradigmas científicos y los marcos ideológicos subyacentes a las decisiones y formulaciones curriculares y a las prácticas de enseñanza: qué conceptos de lengua, de enseñanza, de uso de la lengua, de desarrollo verbal, etc. los fundamentan. La investigación teórica en nuestro ámbito ha de estar estrechamente relacionada con uno de los rasgos fundamentales que la

caracterizan: la relación de la teoría que se elabora con la práctica de la educación lingüística.

4. ÁMBITOS DE CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y AGENTES DE INVESTIGACIÓN

La complejidad del sistema didáctico y, sobre todo, la complejidad de las relaciones que establecen con el contexto social y institucional tiene como consecuencia la diversidad de los espacios en los que se construye el discurso sobre la didáctica de la lengua, y, por tanto, la diversidad de los agentes que pueden intervenir.⁵ Sin ánimo de dibujar un panorama exhaustivo, podríamos establecer diversos ámbitos, en el supuesto de que hay interrelación entre ellos. Son los siguientes:

- *El ámbito de la enseñanza de las lenguas* en todos los niveles y con finalidades diversas. Este ámbito está en la base de la elaboración del conocimiento, aunque a menudo las prácticas escolares o bien no son objeto de análisis y de reflexión, o bien, una y otra quedan circunscritas al mismo contexto de la práctica.
- *El ámbito de la investigación institucionalizada*, que incluye los departamentos universitarios, pero también instituciones diversas que, o bien promueven la investigación, o bien son puntos de intersección entre investigación y formación. A menudo este ámbito se mueve lejos de la realidad de las aulas, de los problemas reales de la enseñanza. La interrelación entre estos dos ámbitos es imprescindible para crear un espacio de fundamentación del conocimiento didáctico.
- *Los ámbitos de decisión institucional*, donde se elaboran las bases curriculares, los contenidos prescriptivos, las orientaciones y los criterios para la enseñanza y la evaluación. En este ámbito podrían incluirse también los organismos de seguimiento y de control y de evaluación, como por

⁵ En esta delimitación de los ámbitos donde se elabora el discurso didáctico, seguimos la propuesta de David (1995), pero añadimos uno que para nosotros es básico, el del aula.

ejemplo la inspección educativa, que a veces es agente activo de investigación sobre la enseñanza.

- *Los ámbitos de la formación inicial y permanente del profesorado*, en los que, de maneras diferenciadas, inciden el conocimiento sobre las prácticas y la reflexión teórica sobre la enseñanza de la lengua. Este ámbito debería ser punto de confluencia de la actuación práctica y de la reflexión sobre esta práctica. Demasiado a menudo la formación es prescriptiva y no basada en la reflexión y en el análisis de la práctica, es decir, alejada de la investigación.
- *Los ámbitos de la edición*, en los cuales podemos distinguir dos subámbitos:
 - Los de la edición de materiales (libros de texto, recursos informáticos o en otros soportes, etc.), que tienen una gran incidencia en el discurso didáctico del profesorado. A veces estos materiales son fruto y objeto de la investigación; demasiado a menudo, sin embargo, responden a intereses y a formulaciones que no están relacionados y plantean la actividad de la enseñanza de la lengua de manera prescriptiva para el alumnado y para el profesorado.
 - La publicación de manuales o de libros de ensayo o de investigación sobre didáctica de la lengua y las publicaciones periódicas especializadas, bien en aspectos educativos en general, bien en la enseñanza de lenguas. Este ámbito tendría que constituir uno de los espacios de intercambio entre todos los implicados en la didáctica de la lengua, y un instrumento de debate y de construcción del conocimiento didáctico compartido.

Lo que destaca en el panorama de los ámbitos de elaboración del conocimiento didáctico es que los agentes que participan son diversos y a menudo aportan puntos de vista contradictorios. Uno de los retos de la didáctica de la lengua es avanzar en la elaboración de modelos que tiendan a la coherencia en el marco de la diversidad de fuentes de este conocimiento y de su doble carácter epistémico y praxeológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D; BAILEY, K.M. (1991). *Focus on language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge Mass.: Cambridge University Press.
- BOUTET, J. (1989). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 72, 30-42.
- CAMBRA, M. (1998). El discurso en el aula. Dins MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE de la UB/ Horsori, pp. 227-238.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1997). Les proves de llengua de *La mesura objectiva del treball escolar* d'Alexandre Galí, 67 anys després de la seva publicació. Barcelona: Graó, pp. 209-221.
- CASSIRER, E. (1944). *Essay of Man*. New Haven: Yale University Press.
- CHEVALLARD, Y. (1989). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage. (2a. edició revisada, 1991)
- CICUREL, F. (1997). La classe de langue: un objet de recherche et de réflexion. Dins CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (comp.): *Didáctica de la lengua i la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 13-23.
- DAVID, J. (1995). Positions et évolutions individuelles, institutionnelles, éditoriales. Dins CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (eds.): *Didactique du français*. Paris: Nathan, pp. 209-220.
- GAGNÉ, G.; LAZURE, R.; SPRENGER-CHAROLLES, L.; ROPÉ, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984), vol 1*. Bruxelles: de Boeck.
- LARSEN-FREMAN, D; LONG, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LEONTIEV, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre.
- LIER, L.van (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London/New York: Longman.
- MILIAN, M. (1999). *La confluencia de contextos en l'ensenyament de la composició escrita*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.
- NUNAN, D. (1990). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. (eds.) (1995). *Cultura escrita i oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- REUTER, Y. (1995). Vers une synthèse: réflexions et propositions. Dins CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (eds.): *Didactique du français*. Paris: Nathan, pp. 243-261.

- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers,
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1984). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- VIGOTSKI, L.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WIDDOWSON, H.G. (1998). Aspectos de la enseñanza de la lengua. Dins CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (comp.); *Didáctica de la lengua i la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.