

El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico*

Carmen Guillén Díaz**

Presentación

Este artículo aparece bajo un título que muchos considerarán demasiado osado o ambicioso, al situarse desde una perspectiva iniciática, de conciencia epistemológica, por tanto entre las teorías y los conocimientos, en los fundamentos del propio conocimiento. Pero se trata de una opción en este caso y en este marco, con los medios de los que disponemos en nuestro entorno académico e institucional, por cuanto la epistemología tiene un importante componente descriptivo más que prescriptivo como *reflexión* sobre los fundamentos del conocimiento científico. Y es esta nuestra intencionalidad, la reflexión sobre una concepción del área de didáctica de la lengua y la literatura y de su desarrollo, con la idea de estimular el análisis y el debate.

Y es precisamente ante el desarrollo orgánico y funcional en la universidad española de este ámbito de conocimiento que nos ocupa, como este artículo –que tuvo su primera versión en 1999– mantiene hoy en gran parte la vigencia de esta mirada reflexiva que contextualizamos en este momento, con algunas actualizaciones de orden institucional y académico, como reza el título.

Para esta reflexión se pone en práctica la capacidad recursiva que poseemos, capacidad de reflexión sobre

cualquier realidad educativa, tal y como ha surgido la didáctica de la lengua y la literatura (didáctica de las lenguas vivas); es decir, en la encrucijada de una reflexión sobre la o las disciplinas del currículo académico objeto de enseñanza y sobre la psicología del aprendizaje.

El objeto de reflexión, pues, es el área de didáctica de la lengua y la literatura que debe ser conocida cuando abordemos su *identidad* y su *entidad* considerándolas como dos principios lógicos y en gran medida subsidiarios uno de otro.

Identidad como lo que se puede comprender que es hoy esta área, en el sentido de reconocer las condiciones formales de su presencia efectiva, de su existencia, sus circunstancias, su estructura en suma, lo que permitirá abordar las características sociales de la producción del conocimiento científico.

Entidad como su modo de ser, su naturaleza y propiedades, su modo de funcionamiento, lo que permitirá identificar aquellos atributos propios del modo -propio- de producir conocimiento.

Esta forma de proceder, aquí, podría entenderse como una actitud de inmovilización porque parece que estamos preocupados por su apariencia, pero,

* Este artículo podría ser considerado como una versión actualizada en sus datos institucionales y académicos, de la que se publicó en 1999, en la revista *Lenguaje y Textos*, No. 13, que tuve la oportunidad de coordinar con carácter monográfico sobre *El Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: elementos de reflexión*.

** Docente Universidad de Valladolid. Correo electrónico: ccmc@dlyl.uva.es

paradójicamente, tiene el objetivo de servir a un empeño consciente de continuar con la configuración y consolidación de este ámbito disciplinar específico y dinámico, que iniciamos en nuestras universidades flanqueados por la presencia instituida de otras áreas de conocimiento de mayor tradición en la organización de los ámbitos científicos. Y sí que hay en ello una preocupación por su porvenir, aun cuando nos encontremos en un momento de logros institucionales, un momento clave de utilidad en varias titulaciones universitarias y de cierto reconocimiento por la creciente promoción de plazas del cuerpo de catedráticos de universidad.¹

Sabemos que para unos esta área existe y para otros está en vías de constitución; para unos es reconocida y aceptada ampliamente por ser lugar de referencia además en tesis, revistas, colecciones editoriales, reuniones científicas y, para otros, no sin reticencias. Sin embargo, no se trata aquí de entrar en este debate, sino de apostar por la pertinencia de la reflexión.

En este sentido, en la primera parte del artículo abordamos aquellos rasgos contextuales que nos permitan, en la segunda y tercera parte, situar debidamente nuestras interrogaciones sobre la identidad y sobre la entidad de esta didáctica específica. Una identidad que describimos, siguiendo a Galisson (1990), en torno a tres polos: ciencia, tecnología y filosofía práctica; y una entidad que describimos de forma breve desde cuatro constantes racionales y relativas que enumeramos como: la evolución, la transversalidad, la complejidad y la paradoja.

Será desde una perspectiva más amplia cuando realmente se pueda determinar su alcance y su valor, y abordar de forma eficaz sus modos de construcción

científica, sus métodos, sus relaciones con otras disciplinas ya constituidas, su tradición histórica, etc.

El área de didáctica de la lengua y la literatura: rasgos contextuales

En todo *empeño* hay siempre una *dimensión reflexiva* por la que comienza toda construcción de sentido en la acción sobre el objeto. Por tanto, no vamos a sustraernos a ella y aplicaremos los procesos hermenéuticos que se vienen utilizando en los procesos de construcción de conocimientos, situando al objeto de esta reflexión -el área de didáctica de la lengua y la literatura- en un *contexto* de elementos que se yuxtaponen para así poder *interpretar y comprender y mostrar*, en esa misma comprensión, la realidad de su existencia: qué es y cómo es.

Esta área surge por acciones colectivas nacionales e internacionales y se nos propone para el desarrollo de una política educativa determinada, quizá por una demanda determinada o determinadas estrategias administrativas o profesionales en momentos señalados, significativos.

Efectivamente, para nosotros ha surgido en el marco de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, en una institución de enseñanza superior y de investigación que es la universidad española, al lado de otras áreas de conocimiento tradicionalmente establecidas, y que, según es por todos admitido, participa igualmente en la *evolución del saber* y en la *difusión de conocimientos*, los cuales se generan y se logran por las tareas de docencia, formación especializada e investigación, diversas pero fuertemente imbricadas.

1 En el momento de la publicación de este artículo en la revista *Lenguaje y Textos*, No. 13, 1999, era el caso de las universidades de Barcelona, La Coruña, Las Palmas y Santiago de Compostela. Hoy tal categoría de profesorado universitario ya existe en numerosas universidades, entre otras, la de Murcia, Málaga y Alcalá de Henares.

Como tal área de conocimiento ha permitido –en el caso de algunas universidades– la constitución de departamentos del mismo nombre, que estatutariamente son considerados como los órganos básicos de esa docencia y esa investigación según funciones propias,² en cuyo seno –de forma más o menos consecutiva– se ha venido generando la dotación de plazas de profesorado con esa misma denominación. Así pues, son múltiples los factores que constituyen su realidad oficial, institucional y material; una realidad institucional que, desde su inclusión en el catálogo del Consejo de Universidades publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE, 26 de octubre de 1984), se ha visto configurada por:

- La existencia de departamentos con la denominación del área o que integran a esta área.
- Los concursos-oposición a plazas de profesorado del área; plazas dotadas y relativas a las diferentes lenguas “enseñadas”: español, gallego, catalán, eusquera, francés, inglés, etc.
- Un conjunto de asignaturas especialmente en las titulaciones de maestro, en los programas de doctorado, los cursos de posgrado, de especialización, en el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), etc. Este último curso, en vigor hasta el año académico 2008-2009 constituye un requisito para la entrada en la función pública de los futuros profesores de los niveles de secundaria y bachillerato en todas las especialidades. En su lugar y conforme al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha establecido el máster profesionalizador que

habilita para el ejercicio docente, y se ha regulado por las disposiciones oficiales correspondientes (Orden ECI/3858/2007, BOE, de 29 de diciembre de 2007).

- Los organismos específicos, como es el caso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, para la que en algún momento se planteó dotarla del carácter de Asociación Internacional de Didáctica de las Lenguas y las Culturas.
- Las reuniones científicas: congresos, simposios nacionales e internacionales, especialmente las promovidas por dicha sociedad.
- Los productos editoriales: colecciones especializadas, revistas con carácter interdepartamental e interuniversitario, sus números monográficos, etc.

A este respecto cabe citar, junto a la permanencia y evolución significativas de la revista *Lenguaje y Textos* –creada en 1991–, la publicación en 2004 del primer número de *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Ambas forman parte de la historia del desarrollo epistemológico y académico del área y evolucionan a la búsqueda de la garantía de calidad editorial y científica. Contribuyen a la socialización institucional de los docentes e investigadores a ella adscritos en la Educación Superior, y pretenden ser el soporte idóneo del reconocimiento intelectual, la valoración y acreditación de la eficiencia del desarrollo profesional³ del profesorado universitario.

2 Si bien, desde la docencia no se da lugar a titulaciones de Diplomatura o Licenciatura con esa denominación, desde la investigación sí se hace patente su especificidad en el título de Doctor, por la presencia de la denominación del programa de doctorado: “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en su caso.

3 Remitiéndonos al Artículo único, Título VII, de la *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de universidades (BOE, de 13 de abril de 2007), dicha eficiencia está siendo evaluada conforme establecen las disposiciones oficiales, a través de las publicaciones en revistas especializadas indexadas y con índice de impacto (Ministerio de Educación y Ciencia, 2009; ANECA, 2007).

Estos aspectos -por encima de la heterogeneidad de puntos de vista, perspectivas y contenidos que a nadie nos escapa- forman un dispositivo institucional ante el que no podemos negar que el área exista, aunque quizá a muchos pueda resultar realmente difícil decir lo que es, porque pensemos que no reuimos las condiciones para ello. Lo que no se puede negar es que constituye un lugar de identificación y de construcción de un perfil profesional, como aparece declarado en Guillén Díaz (2002), junto a otros profesores de diversas universidades europeas.⁴

Su identidad

Y, puesto que sabemos que el comienzo de la *interpretación* es una respuesta y, como con toda respuesta, el sentido de la interpretación lo determina la *pregunta* planteada,⁵ tomaremos como punto de partida la pregunta que tantas veces se ha emitido -pregunta sobre su identidad- que no tiene como intención dar una definición de esta didáctica específica, sino señalar la peculiaridad del conocimiento didáctico y dar cuenta de las diferencias respecto a otros saberes: *¿qué es esta didáctica específica?* y más concretamente, *¿qué es la didáctica de la lengua y la literatura?*

Para dar respuesta a toda pregunta sobre la identidad, encontramos en el marco de la filosofía de la ciencia enunciadas de forma general varias perspectivas (Estany, 1993) que adaptamos -en este caso- como cinco posiciones diferentes:

a) Desde los problemas planteados en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura en torno a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas vivas.

b) Desde las diversas asignaturas de este campo en las que se especializa su objeto de estudio y que deben concurrir al logro de los objetivos de aprendizaje, enunciados estos a partir de las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Son las competencias generales y específicas los ejes en torno a los que se articulan los programas en todos los niveles educativos, a partir de las determinaciones del Consejo de Europa relativas a un marco europeo de *ocho competencias clave* (Recomendación del Consejo y del Parlamento europeo de 18 de diciembre de 2006, *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, 30.12.2006).

c) Desde los modelos que toma de otras ciencias y que sustentan o fundamentan las concepciones sobre la naturaleza de su objeto de estudio (Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, Ciencias de la Educación, etc.).

d) Desde las distintas concepciones que suponen las grandes líneas de investigación en dicho campo, cuando esas investigaciones se conocen porque se hayan comunicado en reuniones científicas y difundido en los lugares adecuados.

e) Desde la vertiente sincrónica y diacrónica.

Perspectivas que, en su mayor parte, se demandan y trascienden las unas a las otras de forma consecutiva ya que, desde la perspectiva a) plantear problemas propiamente didácticos como por ejemplo: el problema de la enseñanza de lenguas extranjeras, el problema de la evaluación de la competencia comunicativa, el problema de la enseñanza de la lectoescritura, el

4 Esta publicación corresponde al número monográfico de la revista *Études de Linguistique Appliquée*, 122, coordinado por Robert Galisson, su *Redacteur en chef*, quien solicitó las colaboraciones con el carácter de respuestas interpretativas personales a la pregunta «Comment peut-on être didactologue?».

5 Tal y como se aplica en toda filosofía de la ciencia.

problema de las actividades para el aula... nos conduciría a delimitar el ámbito de conocimiento en ramas del saber que se articulan en las distintas asignaturas. Estas constituyen, a su vez, un objeto de enseñanza, con lo que abordaríamos la didáctica específica mediante distintas asignaturas: Didáctica del idioma extranjero, o Didáctica del francés lengua extranjera, o Didáctica del inglés lengua extranjera, Metodología del idioma extranjero, Literatura infantil, Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica, Técnicas de escritura, etc., y por tanto, nos situaríamos en la perspectiva b).

Son asignaturas que vienen adquiriendo últimamente una importancia considerable en la formación inicial (títulos de maestro),⁶ y son objeto de una demanda en otras acciones formativas que nos atrevemos a calificar de no satisfechas, porque es lícito decir (desde nuestra situación académica) que no se está realizando aún de forma generalizada en los lugares institucionales y al profesorado institucionalmente acreditado para ello; es decir, en los departamentos de didáctica de la lengua y la literatura y al profesorado adscrito a esa área de conocimiento.

Y puesto que esos problemas conciernen al conjunto de elementos de una situación pedagógica,⁷ habría que recurrir a las diferentes disciplinas que Bunge (1980) denomina “epistemologías regionales”. Con ello trascenderíamos e integraríamos la perspectiva c), que hemos caracterizado por los modelos y datos que toma de otras ciencias acerca de la naturaleza de cada uno de esos elementos, y cuyos planteamientos han repercutido de forma evidente en

los principios y las concepciones de esta didáctica específica. Las relaciones con otras ciencias son consideradas, por unos autores, como “exportaciones” mediante “importations sauvages” (Mariet, 1986), “complementarias” (Boutet, 1988), de “referencia interna”, de “consulta” o de “ayuda o contribución eventual” (Galisson, 1990) y, por otros, de “referencia”, “conexas” (Besse y Puren, 1994), o como “implicaciones eventuales” (Puren, 1998).

En cuanto a la perspectiva d), ya no sería difícil en este momento apuntar a concepciones comunes a la mayoría; ello nos llevaría para una primera aproximación –desde los trabajos ya iniciados en su momento por Alario, Barrio, Castro y Guillén (1992)– a un estudio seguido y formalizado de los criterios epistémicos subyacentes a aquellas *manifestaciones* en congresos y simposios promovidos en relación con el área. Si bien, no puede decirse que dichos sectores de interés detectados hayan aglutinado a todos los profesores adscritos a esa área con un proyecto común, al menos no perceptiblemente.

A este respecto, debemos apuntar que, precisamente, para cada ciencia han sido quizá en las tareas de investigación en las que se ha establecido y se establece de forma más evidente el debate epistemológico y, por lo tanto, los rasgos definidores de su identidad. En este sentido, es de rigor citar aquí el posicionamiento de profesores pertenecientes a veinticinco universidades y adscritos al área, que se recoge en las conclusiones del encuentro “La Didáctica de la Lengua y la Literatura: presente y futuro”, celebrado durante los días 3 y 4 de febrero de 2005, en la

6 Para cada plan de estudios, en las titulaciones de Maestro y las especialidades o Menciones en su caso, se han introducido variaciones en ellas. Su ausencia es manifiesta en el currículo de las licenciaturas –hoy grados– de las filologías de diferentes lenguas (inglesa, francesa, alemana, española, etc.), como si los egresados no fuesen a estar destinados –en un altísimo porcentaje– a la profesión docente.

7 En el medio educativo, la situación pedagógica está marcada por aquellos elementos *contextuales* que la configuran y que en consecuencia forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos son descritos por la mayor parte de los teóricos de la educación como Sujeto, Objeto y Agente.

sede del Instituto de Técnicas Educativas, en Alcalá de Henares (Madrid), bajo los auspicios del Instituto Superior de Formación del Profesorado.⁸

Finalmente es en la perspectiva e) en la que las concepciones metodológicas de ayer y de hoy⁹ ofrecen un conocimiento de la situación de la didáctica específica en interacción con los modelos teóricos tomados de otras ciencias –perspectiva c)–, a través de los distintos “productos” didácticos en las distintas épocas y contextos. Se trata de una tarea que han realizado un buen número de especialistas.

Evidentemente, por las transcendencias entre estas perspectivas estamos ante un *producto* de interacciones entre elementos, con una identidad *relacional*.

Desde estas posiciones intelectuales, aparecen concernidos y relacionados entre sí múltiples aspectos: psicológicos, sociológicos, políticos, académicos, antropológicos, neurofisiológicos, etc.; se trate de unas u otras de las lenguas enseñadas, ya sea con carácter de lenguas oficiales, o extranjeras, o segundas (estas últimas denominadas *añadidas* en la perspectiva de la dimensión europea de la educación). En todos los casos se podría decir que para la enseñanza-aprendizaje de las distintas lenguas las preocupaciones son análogos por encima de un debate terminológico.

Por el contexto docente, formativo e investigador en el que ha surgido, es una ciencia de acciones y de intervención que adquiere una dimensión proyectiva, porque en esas acciones e intervenciones se traspone la propia personalidad del docente. Así, y desde su

denominación, recubre las nociones de saber, saber hacer y saber ser, lo que permite afirmar a Galisson (1990, p. 63) que es a la vez: una *ciencia* humana, como disciplina de conocimiento y de observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas; una *tecnología educativa*, como disciplina de intervención en el campo social y un hecho social en sí misma, que debe adaptar la enseñanza al medio educativo (a la situación de enseñanza/aprendizaje concreta) y mejorarla. Y es también una *filosofía práctica* desde el momento en que como disciplina de intervención escoge sus medios en función de un fin, a saber, la educación integral de los individuos, la cual se enuncia en la actualidad en términos de un desarrollo competencial para la sociedad del conocimiento, que nos exige múltiples potencialidades y capacidades de adaptación, para una inserción efectiva en el mundo del trabajo.

En este sentido pues, podremos perfilar la identidad de esta didáctica específica en torno a estos tres polos: ciencia, tecnología educativa y filosofía práctica.

La preocupación por constituir la en ciencia¹⁰ se traduce en una reivindicación de su autonomía, lo cual se inscribe en la lógica de su evolución. Una lógica marcada por las preocupaciones educativas la cual, a lo largo de siglos, se ha visto impulsada por el aparato político-social y eclesiástico. Una evolución que nos obliga a citar y a reconocer a Comenius (1986) como un gran precursor que, ya en 1638, planteó tantos fundamentos y principios que hoy sirven en este ámbito científico, en concreto para la enseñanza de lenguas a la que dedica el capítulo XXII de su *Didactica Magna*.

8 El documento se ha publicado en *GIBRALFARO. Revista de Creación Literaria y Humanidades*. Año IV. No. 28. Marzo 2005, y está suscrito por esos veinticinco profesores de universidades españolas adscritos al área que en él se indican. Recuperado de <http://www.gibralfaro.net/educacion/pag=1099.htm>

9 Perspectiva adoptada por Ch. Puren, H. Besse, Cl. Germain, D. Larsen-Freeman, J.C. Richards y otros muchos expertos.

10 Robert Galisson prefiere hablar de disciplina, para la que ha propuesto la denominación de Didactología/Didáctica de las Lenguas-Culturas.

Esta perspectiva de autonomización es una forma de construir la didáctica, según dos claves que hay que tratar de forma interdependiente: su carácter científico y su legitimidad, pues en el mundo universitario su carácter científico va a garantizar su legitimidad.

Una ciencia

Para existir debe ser una ciencia (más que una tecnología). En el marco de la educación se puede considerar como un proceso del desarrollo del conocimiento, implicando una interacción recíproca entre fases de elaboración de conceptos y marcos teóricos y fases de observación de la realidad (investigación sistemática) y experimentación, según métodos propios y rigurosos (Legendre, 1988).

Debe mostrarse como un campo estructurado del saber, poseer un *objeto de estudio* propio y a la vez un instrumento de producción del conocimiento. Un saber, como un *archiconcepto* del que conviene estudiar su *estructuración* interna y los modos de relación con otros objetos de conocimiento próximos.

Pero la cuestión más profunda reside en su grado de científicidad, pues como tal ciencia debe buscar (presentar) un orden que establezca los fundamentos; orden que reposa en la lógica que hay que descubrir de *estructuras* que forman *sistema*.

Es coherente, pues, comenzar por incidir en cuál es su *objeto de estudio* porque quizá nos permita determinar con mayor amplitud y visión sus objetivos, por cuanto que ese objeto de estudio toma forma a través de ellos. El logro de esos objetivos se apoyará en diferentes asignaturas con sus contenidos, lo que

consecuentemente requerirá la reflexión sobre los contenidos y, por tanto, sobre la articulación en asignaturas específicas, propias del área (Halté, 1992).

La expresión de un objeto de estudio

Como tantas otras áreas de conocimiento científico *nuevas* ha constituido su objeto en dependencia de la combinación de dos tipos de factores (Ropé, 1989): *sociales e intelectuales*.

Factores sociales, o mejor *sociopolíticos* por cambios debidos a coyunturas políticas, económicas, ideológicas, etc., que se traducen en una cierta “demanda” focalizada a su vez en una doble dimensión: socio-institucional y socio-profesional, ante la voluntad generalizada de democratizar la enseñanza, de hacerla eficaz, de luchar contra el fracaso escolar y renovar los contenidos ante los “nuevos” escolares.¹¹ Hay un consenso colectivo a la hora de evaluar de forma negativa los resultados de las acciones didácticas.

Es así como se plantea en las instituciones docentes la gran empresa de renovación (que en estas últimas décadas ha comenzado por afectar a los niveles educativos que contemplan las sucesivas Leyes de educación, con sus consecuencias en los niveles de enseñanza superior). Nos referimos a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990; la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, que no llegó a aplicarse; y la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, en vigor. Hay que hacer “otra cosa”, mejorar las prácticas, adaptar contenidos, lograr una enseñanza en términos de eficacia y coherencia como cualidades de la calidad, movilizar otros métodos, etc.

11 Los tiempos cambian, los entornos sociales y culturales en los que se hallan inmersos esos “nuevos” escolares hacen que se transformen sus “culturas privadas”; esas “culturas” con las que llegan a la Escuela y que confluyen con las otras “culturas” presentes en ella. En este orden social de pluralidad, de respeto a la diversidad, se han elaborado los documentos referenciales del Consejo de Europa, para los sistemas de educación y formación nacionales: el *Libro Blanco*, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001, versión en español de 2002), entre otros.

Todo ello encuentra eco o repercute en los profesionales de la docencia, por la responsabilidad que la sociedad les ha conferido y que estos han asumido en la mayor parte de los casos. Específicamente repercute en:

- Los profesores de los centros universitarios,¹² en los que –entre otras posibles enseñanzas– se imparten las enseñanzas de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria, conducentes a las titulaciones de maestro/a.
- Los profesores de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato de quienes sí se puede decir que son los que han dinamizado este campo, su objeto de estudio, por sus necesidades –en algunos casos carencias–, ante la voluntad de renovación o innovación para el cambio. Por lo tanto, el orden de descripción no indica preponderancia de un colectivo sobre otro. No ha repercutido, al menos aparentemente, en los profesores de las facultades que imparten las enseñanzas conducentes a las titulaciones de licenciado/a en las distintas especialidades disciplinares, lo cual es debido a que en su momento no fue normal que se adscribieran a esta área de conocimiento, aun cuando como sabemos un alto porcentaje de los titulados en esas especialidades tiene como destino profesional la docencia.
- En cuanto al segundo tipo de factores, los *factores intelectuales*, podemos indicar que corresponden fundamentalmente a los profesionales docentes ante la amplia problemática

de renovación e innovación. Son sus demandas las que hacen avanzar sin duda las configuraciones didácticas, por cuanto se necesita conceptualizar, formalizar esa problemática en términos científicos. Se quiere:

- Dotar de un estatus científico a la enseñanza y al aprendizaje de los contenidos, evitando el mero aplicacionismo de teorías.
- Dotar de un sentido a las prácticas.
- Reflexionar sobre su coherencia.
- Reflexionar sobre los procesos de transformación de las prácticas y sobre los estilos pedagógicos.
- Elaborar instrumentos didácticos, etc.

Desde estos factores intelectuales se podrían o podrán formular –lo que en su momento haremos– objetivos que consideramos funcionales o intrínsecos para esta área que necesita o busca un carácter científico, una legitimación y reconocimiento de su autonomía. Lo cual implica concebir, elaborar, producir teorías propias o mejor “modèles” para Galisson (1990, p. 42). Básicamente, una teoría de la enseñanza, una teoría del aprendizaje y una teoría del currículo (el contenido y el proceso en conjunción).

Centrándonos en el objeto de estudio, podríamos explicitarlo adoptando aquellas perspectivas que, por otra parte, deberán confluir: una *perspectiva científico-conceptual* y/o una *perspectiva pragmática*; esta última por el análisis de los trabajos que han surgido y están surgiendo en este campo y que

12 Se trata de instituciones de enseñanza superior que –según los casos– presentan diversas denominaciones: Facultades de Educación, Escuelas Superiores de Formación del Profesorado, etc. Anteriormente, se las conocía como Escuelas Normales, y más tarde como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

podría constituir un marco de interesantes reflexiones, sobre todo de gran envergadura.¹³

Optaremos aquí por la primera perspectiva, para la cual recurrimos a aquellos autores que -desde la década de los setenta- han enunciado el objeto de estudio de una didáctica específica (refiriéndose algunos de ellos en concreto a la didáctica de las lenguas vivas), coincidiendo todos en términos más o menos aproximados, como ilustramos a continuación:

“...el análisis y la organización racional de los contenidos específicos de Lengua y Literatura que hay que adquirir” (Linard, 1974).

“...el objeto principal de la didáctica es estudiar las condiciones que deben reunir las situaciones o los problemas propuestos a los alumnos para favorecer la aparición, el funcionamiento y el rechazo de esas concepciones” (Mialaret, 1979).

“...la didáctica tiene por objeto dar cuenta del sistema didáctico: enseñante/alumnos/saberes y de las relaciones entre esos elementos” (Chevallard, 1984).

“La Didáctica concierne esencialmente a la transmisión de conocimientos y capacidades; constituye por consiguiente, el núcleo cognitivo de las investigaciones sobre la enseñanza” (Lacombe, 1985).

“...el estudio del conjunto complejo de los procesos de aprendizaje de las lenguas con el fin de poder actuar en las situaciones de aprendizaje y de enseñanza” (Boutet, 1988).

“...el objeto constitutivo de la didáctica es el estudio (observación, análisis, experimentación) de

las condiciones y medios para transformar un acto de enseñanza en un acto de aprendizaje” (Richtert, 1988).

“...la planificación de la enseñanza/aprendizaje de una disciplina particular; de habilidades particulares, de medios particulares, para alumnos particulares...” (Legendre, 1988).

“...que se interesa por la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas maternas y segundas” (Legendre, 1988).

“...el estudio del conjunto complejo de los procesos de aprendizaje de las lenguas a fin de poder actuar e intervenir en las situaciones de enseñanza/aprendizaje concretas y lograr una enseñanza más eficaz” (Galisson, 1990).

“...la descripción sistemática -o al menos reconstrucción hipotética- del conjunto de los fenómenos observables constitutivos de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua” (Landsheere, 1992).

De su lectura podemos interpretar que, de forma genérica, esta didáctica se plantea o mejor debe plantearse como “una ciencia para la enseñanza”, y en ello debemos mucho al análisis que realiza Chevallard (1985),¹⁴ por cuanto se ha transformado la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento histórico, epistemológico y praxeológico. Se trata del:

[...] estudio científico de la organización de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de Lengua y Literatura no como conocimiento en sí mismo sino para ponerlo al servicio de la acción llevada a cabo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (para desarrollar una competencia, lograr un ob-

13 Para una reflexión crítica sobre el objeto de estudio del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, adoptando la perspectiva pragmática, es interesante acceder al trabajo de Barrio y otros (1997), que contiene el primer análisis de las aportaciones de aquellos profesionales adscritos a esta área de conocimiento, en el marco específico de las reuniones científicas promovidas por la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

14 Para ello ha utilizado el concepto operativo de “transposición didáctica” proveniente de la sociología.

jetivo de aprendizaje), por la consideración de los constituyentes de la situación pedagógica.¹⁵

Se trata de adoptar una posición de problematización sobre el conjunto de la disciplina específica, sobre sus finalidades, las competencias que hay que desarrollar, los contenidos, las actividades, la evaluación, etc., para interesarse por el acto didáctico tal y como se practica en clase, lo que implica tener en cuenta su complejidad por la articulación de la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos, que –en el ámbito que nos ocupa– serán de lengua y literatura, literatura infantil y juvenil, de lengua y cultura, de lengua, según el carácter de la materia: lengua oficial, lengua extranjera, lengua segunda, etc., y en función de un público determinado. Nos encontramos, por tanto, ante un objeto de estudio de *relativa unificación*, transversal por encima de la especificidad.

En todo caso, cuesta hablar de un “objeto de estudio propio”, pues, por una parte, se encuentra en “conflicto” con otras áreas que sí se interesan o más bien sí que tienen que ver con la enseñanza, con el aprendizaje y con los contenidos, que se las usa para la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos, pero en las que los profesores implicados no se consideran didactas o didactólogos. Pensemos –a título ilustrativo– en la lingüística aplicada en torno a la que se convocan reuniones científicas y en donde los paneles o temas que enuncia son todos.¹⁶ Y, por otra parte, hay disparidades incluso entre los profesionales

que se adscriben institucionalmente al área que nos ocupa, pues, en el marco de este objeto de estudio construyen una reflexión sobre los contenidos sin articular con la enseñanza y el aprendizaje, con referencia exclusiva a las ciencias del lenguaje, a las teorías de la literatura, y sin referencia a las ciencias de la educación.¹⁷

A pesar de todo, según la *teoría de los campos* de Bourdieu (1976), este es un campo científico como otros, con sus relaciones de fuerza, monopolios, estrategias, intereses, focalizaciones y motivaciones sobre ese objeto de estudio más o menos común o unificado. Ese objeto de estudio, su delimitación y *propiedad* debe constituir una de las preocupaciones de los profesores adscritos. Para ello la conceptualización debe ser interna, según un *sistema* propio, considerando que la elaboración del conocimiento científico se compone de teorías, constantes fundamentales y experiencias y observaciones sistemáticas de hechos concretos y cotidianos en el aula, configurándose por medio de un discurso propio, de una terminología específica. Y ello no se logrará sin una reflexión epistemológica, sin una filosofía de la ciencia.

La determinación de sus objetivos

Esta área de conocimiento, genéricamente, como campo de saber de la educación forma parte de ese vasto conjunto de datos teóricos y prácticos que

15 A los elementos esenciales Sujeto, Objeto, Medio y Agente que integran toda situación pedagógica, tomados como categorías educativas, Robert Galisson añade: el Grupo clase, el Tiempo, el Espacio y la Sociedad (medio instituyente).

16 La adquisición y el aprendizaje de lenguas, diseño curricular y enseñanza de lenguas, lengua con fines específicos, psicología del lenguaje, lenguaje infantil y psicolingüística, sociolingüística, pragmática, análisis del discurso y comunicación, la formación de profesores, la enseñanza de..., y otros tantos, suelen aparecer en las convocatorias, por ejemplo, de los congresos de AESLA.

17 Que para muchos autores se centran de forma específica en aquellos hechos –fenómenos educativos– que se producen en el sistema didáctico y su contexto.

está, en principio, al servicio de la sociedad y del desarrollo humano. Se instala en la opción de que la formación de los individuos exige una capacidad de acceder a los conocimientos, adquirirlos, apropiarlos y eventualmente transformarlos.

La educación como forma fundamental de la comunicación y la socialización (Habermas, 1984), se basa en dos grandes nociones: la continuidad y el progreso, adoptando si se quiere una perspectiva filosófica. Esas nociones afectan a dos planos:

- Al *plano social o sociocultural*, en cuanto a preparación por y para los factores del mundo material, físico, experiencial, lo cual implica capacidad de comunicación, compromiso activo.
- Al *plano personal*, por y para el desarrollo y autonomía del individuo, lo cual implica autonomía de pensamiento y de acción.

De forma que en el marco de la educación de nuestro sistema educativo, en la LRU, se establecen *los fines* que deben hacer suyos todas las áreas de conocimiento: el desarrollo del saber y la comunicación y difusión de conocimientos para esa continuidad y ese progreso, afectando al plano personal y al plano social o más bien sociocultural de los integrantes de los distintos cuerpos docentes universitarios en sus funciones.

Lo cual trasciende a *las finalidades educativas* de: formación; evolución (pluralidad de facetas), desarrollo e innovación contra esclerosis o inercia y autonomía de pensamiento y acción.

Esas finalidades educativas toman un mayor grado de concreción en *las intenciones y orientaciones institucionales* (objetivos generales) que la universidad, a través de los centros específicos, tiene establecidos,¹⁸ a saber:

- *Impartir docencia* de nivel superior tanto para la preparación técnica o científica como profesional y cultural de sus estudiantes.
- *Desarrollar la investigación* en todos sus ámbitos, preparando a los futuros investigadores y dotándose institucionalmente de la infraestructura necesaria y los medios personales y materiales para llevarla a cabo de modo continuado, con atención preferente a prestar un servicio público a la sociedad.
- *Estimular y participar en la mejora y desenvolvimiento del sistema educativo* de su adecuación a los niveles profesionales y técnicos que demanda la sociedad actual, propiciando la creación de centros de perfeccionamiento y de especialización profesional en las diversas áreas de conocimiento.¹⁹

En cada uno de estos centros universitarios, las intenciones y las orientaciones educativas se plantean en términos de producción científica, formación científica (conocimientos fundamentales), formación didáctica/profesional (conocimientos “técnicos”), formación en la investigación y evaluación (por cuanto que toda acción educativa necesita un juicio permanente).

La formación, la investigación y la evaluación afectan tanto al desenvolvimiento de la profesión docente

18 Tal y como consta –en nuestro caso– en los estatutos de la Universidad de Valladolid.

19 En esta Universidad, los centros de especialización profesional en esta didáctica específica –y no solo en esta– son la Facultad de Educación y Trabajo Social del campus de Valladolid, la Escuela Superior de Educación del campus de Palencia, la Escuela Universitaria de Educación del campus de Soria y la Escuela Universitaria de Magisterio del campus de Segovia.

como al propio desarrollo personal. En este sentido, hablar de conocimientos fundamentales y *técnicos* relativos a la profesión docente implica tener en cuenta los contenidos referenciales (saberes), los contenidos de habilidad (saber hacer) y los del orden del comportamiento (saber ser) que configuran la competencia pedagógica junto a la experiencia, para el desempeño de las funciones docentes.²⁰

Académicamente, por tanto, se trata de preparar profesionales para la intervención, para la acción profesional de la educación en los niveles requeridos, centrando su problematización en el rol de los saberes, en las condiciones de transmisión, apropiación y transformación de dichos saberes en los sistemas didácticos. Una acción profesional que requiere esencialmente los actos de formación, planificación, intervención/aplicación y evaluación (Roy, 1991).

Es entonces y por la consideración de dichos actos cuando podemos determinar de forma consecuen- te qué objetivos se trata de alcanzar, ya que lo que la sociedad espera de los profesionales de la docencia desborda lo que es el ejercicio de muchas otras profesiones. Es evidente que la persona y el papel/ la función social están imbricados en la articulación de aspectos personales y profesionales a la hora de abordar su preparación.

En función de dichos actos profesionales, se pueden formular los objetivos en términos de:

- *Conocer y observar* las distintas categorías y subcategorías educativas.
- *Saber planificar*.

- *Saber intervenir/aplicar*.
- *Saber evaluar*.
- *Saber gestionar* por el desempeño de las distintas funciones docentes.

Su estructuración en una perspectiva integradora

A esta didáctica específica, como ciencia que posee un objeto de estudio propio sirviendo a los objetivos expresados y, dado que se manifiesta como una actividad cognitiva referida a la producción del conocimiento, no podemos por menos de considerarla como un ámbito estructurado capaz de integrar los conocimientos en un sistema de pensamiento y acción coherente.

Los elementos de ese sistema, que mantienen interacciones dinámicas, forman un todo orgánico y funcional –en correspondencia con la realidad educativa–²¹ que se *estructura* y evoluciona sin perder por ello su identidad.

Si aceptamos que un enfoque empirista parece convenir a esta didáctica específica y utilizando términos propios de la filosofía de la ciencia, los elementos que estructuran el sistema son: *las impresiones, las ideas y el lenguaje*. Impresiones como forma de conocimiento elemental e inmediato resultado de una acción, de una percepción, pero que se inscriben más en una dimensión afectiva y personal que intelectual. Se elevan a la categoría de conocimiento intelectual por la elaboración del pensamiento, la imaginación y la reflexión. Son entonces las ideas como representaciones elaboradas por el pensamiento, tomando en

20 Las funciones docentes que el profesor debe ser capaz de desempeñar varían según el enfoque de enseñanza/aprendizaje adoptado, el cual depende a su vez del contexto. Se entienden como funciones docentes: transmitir conocimiento, explicar, demostrar, mandar a hacer, facilitar, animar, etc.

21 Para ese sistema, R. Galisson establece los modos operativos y describe exhaustivamente las categorías y subcategorías educativas.

consideración aquellas que entren en el ámbito de las impresiones de las que se haya tenido experiencia. Esos elementos sensoriales y conceptuales se encuentran plasmados en el lenguaje, pues todo conocimiento se formula en proposiciones que necesitan de palabras, de términos que adquieran significados una vez que se les haya puesto en correlación con algún conjunto de datos (si hay alguna idea que les corresponda).

De esta forma y trasponiendo estos elementos al ámbito que nos ocupa, hablaremos de *las experiencias*, de *las observaciones*, de *las teorías propias*, de *los conceptos*, de *la terminología específica* y de *los discursos* de la didáctica.

Las experiencias y observaciones (personales y de los otros) de las características del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, de prácticas de clase o de una acción profesional determinada, constituyen una de las fuentes de conocimientos más importantes, ya que se constatan hechos particulares, se identifican, se comprenden, se interpretan esos hechos, los componentes de una situación pedagógica concreta y sus relaciones.

Teorías como construcciones conceptuales elaboradas desde el interior de esta didáctica específica, considerando los componentes interrelacionados se basan en esas experiencias y observaciones y constituyen la explicación, descripción, interpretación e incluso prescripción científica de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Pueden ser, por tanto, teorías descriptivas que definen los hechos de esta didáctica; teorías interpretativas que fundamentan el cómo de esos hechos y que,

en gran medida, integran proposiciones teóricas de diversas ciencias humanas y sociales y, además, teorías prescriptivas que orientan esos hechos en una perspectiva optimizadora. Esta infraestructura conceptual constituye un marco en el que todas las tareas profesionales de formación, investigación, etc., adquieren su sentido; asimismo, se facilita la comunicación entre los grupos de trabajo.

En consecuencia se requiere la utilización de un vocabulario riguroso, preciso y monosémico entendido por todos los profesionales que lo utilicen en el mismo sentido. Hablamos de una *terminología específica* como corpus de nociones clave que se convierte en referencia del núcleo conceptual de este ámbito científico. Se muestra como condición esencial de su identidad y de su desarrollo. Desde una perspectiva científico-técnica y profesional, sabemos que son muchas las dificultades para establecer una comunicación eficaz y evitar problemas de percepción, comprensión y expresión, pues son muchas las carencias y, normalmente, se tiende a recurrir al lenguaje natural o a términos prestados de otras disciplinas y de otros ámbitos profesionales sobre los que no existe el indispensable consenso.²² Sirvan de ejemplo términos como *input*, documentos auténticos, módulos, *syllabus*, etc. Guillén y Modroño (1994) pusieron en evidencia la funcionalidad de la terminología específica disciplinar en el marco de la formación del profesorado.

Todo el proceso de elaboración y utilización de conceptos contribuye a la reflexión y a la configuración de la identidad de esta didáctica específica, para lo cual Puren (1997) propone distinguir tres niveles.

22 Constituir una terminología específica que marque en la didáctica de la lengua y la literatura el desarrollo de sus teorías, de sus conceptos, hace necesaria la existencia de criterios claros y uniformes de aplicación de dichos conceptos. Para este objetivo de clarificación, el mejor modo es la definición, pues tiene una función de precisión, delimitación y pertinencia de los términos. Al definir se caracteriza suficientemente una noción porque se delimita y separa de otras.

Un primer nivel de conceptos que agrupan los datos empíricos. Un segundo nivel de meta conceptos y un tercer nivel en el que se construyen relaciones conceptuales.

Coste (1986), por su parte y con una visión más global, plantea que una de las formas de delimitar – restrictivamente – esta didáctica específica es considerarla como un “conjunto de discursos” escritos y orales sobre la enseñanza/aprendizaje de una lengua. Su existencia puede ser definida mediante aquellos discursos que responden a modos de producción y de difusión especializados y autónomos.

Una tecnología educativa

Por el contexto en el que ha surgido, el área de didáctica de la lengua y la literatura implica, como hemos expuesto anteriormente, la acción y la intervención en el medio social institucional y, en concreto, para el aula de lenguas vivas. Lo anterior se traduce en un saber hacer basado en los conocimientos científicos y técnicos, en las orientaciones teóricas y en las experiencias; un saber hacer que permita adoptar soluciones para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

Ese saber hacer toma forma –en el marco de modelos de enseñanza/aprendizaje como guías de pensamiento y de acción– por medio de procedimientos, estrategias, técnicas, materiales, soportes, actividades, etc., que se determinan porque se hayan identificado los objetivos y condiciones del contexto educativo. Se aplica ese saber hacer en los diferentes actos profesionales docentes: la formación, la planificación, la intervención y la evaluación.

Es esa aplicación metódica desde las adaptaciones lo que determina la identidad de esta didáctica específica como una tecnología educativa, porque integra saberes y actividades, ya que concibe, realiza y utiliza métodos, modelos de concepción de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas. En ellos se articulan de forma coherente las distintas concepciones sobre la naturaleza del objeto de enseñanza/aprendizaje, la naturaleza del aprendizaje, de la enseñanza, etc.

Se sitúa desde la perspectiva de la resolución de problemas, si bien por ello no deja de producir conocimientos que van a provenir de la práctica.

Una filosofía práctica

Esta didáctica específica requiere igualmente para la acción y la intervención una actitud, ante una visión global del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, que se traduce en un saber ser. Desde sus fines, se caracteriza por su participación en la educación, por lo que es componente de un mundo de experiencias orientadas a ella y de esas experiencias se van a generar igualmente conocimientos.

Integra, por tanto, una disposición a la experiencia, a la práctica²³ que, como modo de participar en la educación, determina no un saber de conocimientos o de habilidades sino de comportamientos, de *cultura* profesional docente. Para cada tarea de esta didáctica específica se requiere una reflexión práctica guiada por la razón que se acredita en cada situación concreta.

23 No debemos considerar esta práctica en un sentido estricto como aplicación práctica de las teorías, sino en un sentido más amplio, como lo plantea H.G. Gadamer en sus cuestiones de filosofía práctica, abarcando “toda la actuación y el comportamiento humanos”, una praxis que es “nuestra forma de vida”. Esta concepción aplicada al ámbito que nos ocupa integra el estilo que caracteriza a cada profesional.

Esta práctica es comportamiento, un saber ser que implica autocontrol, autocrítica y ejemplaridad, que requiere comprender cada situación para interpretarla y tomar decisiones, dado que sus tareas no presentan estructuras fijas o funciones preestablecidas u objetivos prefijados. Por otra parte, la comprensión de las situaciones prácticas y de lo que hay que hacer con ellas tiene un carácter de diálogo; es la puesta en común y el diálogo lo que da lugar a la comprensión de los problemas (en los equipos docentes, en los departamentos didácticos, etc.).

De esta forma la cultura profesional docente se configurará como actitud práctica por la implicación y la participación. Así, el área de didáctica de la lengua y la literatura afirma su existencia como una filosofía práctica, lo que conduce a identificar a esta didáctica específica por el recurso a la *autorresponsabilidad* y al *carácter comunicativo* de la práctica, considerando estos rasgos como fundamentales de todo estilo de enseñanza o pedagógico.

Como filosofía práctica, este ámbito científico confiere un lugar preponderante a la ética. Desde esta perspectiva, podemos indicar que Galisson, ya en 1985, consideró la deontología como uno de los sectores constitutivos de esta didáctica. Nos referimos a una moral profesional que manifiesta su ausencia cuando, en muchas ocasiones, hemos constatado hechos o intenciones, por ejemplo, en el sentido de que “cualquiera puede enseñar cualquier cosa a cualquiera”.

Su entidad

Para abordar la entidad del área de didáctica de la lengua y la literatura que consideramos como su modo de ser, su naturaleza y propiedades, su modo de funcionamiento, podemos recurrir a unas constantes que, desde nuestro punto de vista, nos pueden

permitir reflexionar de forma crítica sobre ella. Las enumeramos como: *la evolución, la transversalidad, la complejidad y la paradoja*.

La evolución

En toda ciencia la evolución se considera como un proceso dinámico fundamental que configura su naturaleza, su modo de ser. Implica necesariamente desarrollo por el cambio o la transformación que, en un sentido positivo, se suele considerar como un progreso. Algunos autores lo interpretan como innovación, ruptura o como revolución (Galisson, 1989) e incluso hemos podido leer revolución permanente.

Esta didáctica específica funciona según un modo *evolutivo*, ya que se observan sucesivas adaptaciones a las necesidades que surgen desde los factores sociales o sociopolíticos y desde los factores intelectuales que diversifican las circunstancias, complican los contextos educativos, etc. A título ilustrativo, podemos hacer referencia a la incorporación de la *atención a la diversidad* en el currículo oficial de nuestra actual enseñanza obligatoria, la cual, en consecuencia, exige diversificaciones, *adaptaciones curriculares*. O por ejemplo, más recientemente, a la incorporación del *plurilingüismo* que se ha convertido en una finalidad común para las políticas lingüísticas educativas de los Estados miembro de la Unión Europea, “abordado y definido como valor y como *competencia* comunes a las sociedades europeas” (Guillén Díaz, 2009, p. 49). Subsidiariamente ha de ser contemplado como una cuestión de educación lingüística, cuyos indicadores de atención en el currículo nacional han sido analizados en Guillén Díaz (2009). En función de todo ello cambian las concepciones, los conocimientos y se orientan de forma diferente las experiencias, las observaciones, las referencias teóricas y, en consecuencia, las prácticas.

Este modo evolutivo presenta tres niveles que Puren (1994, p. 46) considera interdependientes y estrechamente vinculados:

- Un nivel *didáctico* en relación con las teorías de referencia, las situaciones de enseñanza/aprendizaje, los materiales, los soportes.
- Un nivel *institucional* en relación con las finalidades del sistema educativo, los intereses profesionales del profesorado y sus funciones.
- Un nivel *socioeconómico* en relación con la política, la economía, la ideología, los intereses y las demandas consecuentes del momento.

Muchas veces, es este último nivel quizá el generador o desencadenante de la evolución y el inspirador de las adaptaciones, al que deben someterse –a su pesar– las líneas generales de esta didáctica específica.

La transversalidad

Por lo que hemos expuesto en torno a la identidad, no dudamos en considerar la transversalidad como uno de los rasgos que dan cuenta de la naturaleza de esta área de conocimiento. Expresado en términos de modo de funcionamiento, hablaríamos de *transversal* o *circulante*, para indicar la comunicación e interacción constantes entre las didácticas de cada lengua en particular, entre las que se da una reciprocidad e igualdad de consideraciones.

Se trata de una transversalidad tanto “interna” entre las didácticas de cada lengua, como “externa” respecto de las otras ciencias que proponen puntos

de vista parciales sobre el objeto de estudio de esta área de conocimiento, pero coherentes y transversales y cuya combinación es válida para el desarrollo de las diferentes tareas que cubre esta didáctica.

En este sentido, hemos observado que:

- Se presentan elementos teóricos comunes que interesan al desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de todas las lenguas.
- Existe una permeabilidad de referencias teóricas, de aspectos conceptuales y terminológicos entre ellas.
- Se desarrollan de forma más bien paralela los modelos metodológicos, las experiencias y las prácticas.

En el centro de estas consideraciones, no podemos por menos de situar a Galisson (1990), quien fue pionero en preconizar, desde 1988, una *transversalité maximale* (p. 65), contra la parcelación de los saberes.²⁴

Por otra parte, en los lugares institucionales de nuestro sistema de educación superior que son los departamentos universitarios, la transversalidad es igualmente un modo de funcionamiento del área de didáctica de la lengua y la literatura, al encontrarse integrados en dicha área los profesores de la didáctica de las diferentes lenguas, entre los cuales se establecen reflexiones críticas, interacciones, intercambios y colaboraciones fructíferas.

24 La transversalidad frente a la especificidad constituyó una de las temáticas debatidas en el Coloquio “Didactique des langues ou didactiques des langues”, organizado por el CREDIE, en París, el 20 de junio de 1987.

La complejidad

Es la propiedad de aquello que se compone de elementos diversos con la idea de multidimensionalidad, articulación e interrelación.

Por lo que se refiere a este ámbito científico es otra constante, ya que, como indicamos anteriormente, es un ámbito de acciones diversas y de intervenciones. Y sabemos que esas acciones pueden ser consideradas *ecológicas* pues no dependen solo de quienes las realizan, sino también de las características de los elementos que identifican los lugares de esas acciones e intervenciones. Unos elementos que, además, presentan interrelaciones, interdependencias y retroacciones.

De esta forma, esta didáctica específica adopta un modo de funcionamiento *complejo* en sí mismo. Puede considerarse inscrito en el paradigma de la complejidad de Morin (1992),²⁵ ilustrado ampliamente por Puren (1994) para este ámbito científico. Estos autores desde sus posiciones respectivas lo presentan como alternativa válida o superadora de los modos simplificadores que, para abordar la construcción del conocimiento, han caracterizado a épocas anteriores.

Por nuestra parte, entendemos que esta complejidad puede, incluso, plantearse como una *hipercomplejidad* porque al ser un ámbito que requiere una fuerte implicación en el plano personal, las acciones e intervenciones de los distintos profesionales se acompañan normalmente de una cierta carga de incertidumbre a la hora de afrontarlas o de apreciar su valor, dada la inconstancia, la inestabilidad y desequilibrios de los resultados y, sobre todo, dada la variabilidad de las situaciones educativas (por ejemplo, los alumnos cada año son distintos y siempre con características y perfiles diferentes entre sí).

En las múltiples tareas de la didáctica de las lenguas no se trata de simplificar la complejidad, sino de gestionar esa complejidad. En este sentido aparece expresado uno de sus objetivos.

La paradoja

Hemos optado por describir un último rasgo bajo la denominación de paradoja, aún sabiendo que pueden suscitarse dudas sobre su pertinencia. Por ello, precisaremos que la paradoja no se va a entender como una idea contraria a la opinión común o a una verdad de experiencia, pues entonces sería falsa, cuando precisamente la paradoja que aquí presentamos –como rasgo que conforma la naturaleza de esta ámbito específico– es una verdad comúnmente observada cuando se asocian en un mismo marco conceptos complementarios/concurrentes/antagonistas (Roger Ciurana, 1997).

Consideramos que quizá de forma subsecuente a la complejidad para este ámbito se produce un modo de funcionamiento *paradójico*, en cuanto que el pensamiento complejo genera un reconocimiento dialógico situando en relación complementaria nociones y hechos que, de forma absoluta, serían opuestos.

Con frecuencia muchos de nosotros hemos considerado aspectos de nuestras acciones e intervenciones según una dialógica que envuelve una contradicción: teoría/práctica; alumno/grupo; oral/escrito, comprensión/expresión; atención a la forma/atención al sentido; material auténtico/fabricado; disciplina en el aula/participación activa; evaluación formativa (privada)/evaluación sumativa (pública); disposiciones oficiales/realidad del aula, y un largo etcétera. Este modo de funcionamiento constituye la base del pensamiento didáctico, al permitir construir una conciencia de la realidad

25 La propuesta paradigmática de Edgar Morin ha sido analizada a través de sus escritos por Roger Ciurana (1997).

educativa y afrontar las contradicciones problematizando la relación entre esas nociones y hechos, indagando en su relación, entre otras., de todo lo cual van a surgir los significados.

Llegados a este punto aún con la idea de que pueden encontrarse ciertas lagunas, porque el debate y el análisis no pueden aquí llevarse a su fin, esperamos haber contribuido a la comprensión de esta didáctica específica en la que la producción del conocimiento se lleva a cabo en un contexto de aplicación que es transdisciplinar, complejo, transitorio, socialmente responsable y, sobre todo, reflexivo. Esperamos igualmente haber contribuido a perfilar la idea de que esta área de conocimiento se erige en lo esencial en un marco sólido del que cada uno de nosotros pueda extraer elementos de filiación, construida que no aprendida, imagen de nuestras actividades en su conjunto. Será entonces cuando reconozcamos para estas su sentido y su valor.

Referencias

- Alario, A., Barrio, J. L., Castro, P. y Guillén, C. (1992). Estudio de las investigaciones en DLL, en un marco institucional específico. En A. Delgado y E. Menéndez Ayuso (Eds.). *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. El Guiniguada*, II (3), 219-227.
- Barrio, J. L., Calleja, I., Castro, P., Garrán, M. L., Guillén, C. y Puertas, M. (1997). La DLL: Un área de conocimiento en desarrollo. Análisis de las aportaciones a los Congresos de la Sociedad. En F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 459-463). Barcelona: Universitat de Barcelona /SEDLL.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Revue, Actes de la recherche en sciences sociales (AESS)*, 2-3, 88-104.
- Boutet, J. (1988). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 72, 39-42.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología, ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Coste, D. (1986). Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 52-63.
- Comenius, J. A. (1986). *Didactica Magna*. Madrid: Akal.
- Estany, A. (1993). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Galissou, R. (1989). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures: évolution ou révolution pour demain? *Le Français dans le Monde*, 227, 40-50.
- Galissou, R. (1990). De la linguistique appliquée à la Didactique des Langues-Cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 79. Paris: Didier-Érudition.
- Galissou, R. et Porcher, L. (Coord.). (1985). *Didactologies et Idéologies*. *Études de Linguistique Appliquée*, 60. Paris: Didier-Érudition.
- Guillén Díaz, C. (2002). La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL): un champ d'étude pour une identité professionnelle. *Études de Linguistique Appliquée*, 127, 339-349.

- Guillén Díaz, C. (2009). La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia. *Lenguaje y Textos*, 29, 47-62.
- Guillén, C. y Modroño, I. (1994). La funcionalidad de la terminología específica de la Didáctica de las lenguas. En L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías (Eds.). *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*, vol. I. (pp. 247-253). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. París: P.U.F.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. París - Montréal: Larousse.
- Mariet, F. (1986). Le marché interdisciplinaire de la légitimité et le discours de la Didactique des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 45-51.
- Morin, E. (1992). *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Crédif-Dider.
- Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en Didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 11-125.
- Puren, C. (1998). *Didáctica de las lenguas: epistemología de una disciplina. Estado de la cuestión y perspectivas*. Universidad Complutense de Madrid - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 5-13 de febrero, 1998.
- Roger Ciurana, E. (1997). *Edgar Morin. Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid.
- Ropé, F. (1989). Aspects socio-institutionnels d'une discipline en émergence: la didactique du français, langue maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 35-45.