

La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción

Joaquim DOLZ, Roxane GAGNON & Santiago MOSQUERA

Universidad de Ginebra (Suiza)
Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

Recibido: febrero 2009

Aceptado: abril 2009

RESUMEN

En los últimos treinta años, asistimos a la reconfiguración de la didáctica de las lenguas como disciplina científica. En esta contribución, definiremos esta nueva disciplina, analizaremos el contexto social e institucional que ha permitido su desarrollo científico, discutiremos las finalidades prioritarias de la enseñanza de las lenguas con una atención particular sobre el plurilingüismo y presentaremos la evolución de las principales investigaciones realizadas. Simultáneamente, pondremos de manifiesto los principales conceptos que han contribuido a su formalización teórica y presentaremos un panorama general de los trabajos realizados en el ámbito internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Las cuestiones relacionadas con el desarrollo del plurilingüismo y la enseñanza integrada de lenguas serán uno de los ejes centrales de la contribución.

Palabras clave: Didáctica de las lenguas. Enseñanza integrada de lenguas. Lengua primera y lengua segunda. Plurilingüismo. Progresión de los aprendizajes. Transposición didáctica. Sistema didáctico

The Didactic of Languages: a discipline in construction

ABSTRACT

The last 30 years have shaped the Didactic of Languages as a disciplinary field. This contribution analyzes the social and institutional context that allowed the scientific development of studies on teaching and learning languages; this paper also discusses the final goals for teaching and learning languages, focusing on the concept of plurilingualism. In order to present the field of the Didactic of Languages, we will underline some of its principal's researches; in the same time, we will highlight the scientific concepts that contribute to its theoretical formalization. The development of plurilingual and intercultural approach for improving the teaching and learning of languages is the key axis of this general panorama.

Key words: Languages education. Intercultural approach. First and Second languages. Plurilingualism. Learning progression. Didactic transposition. Didactic system.

La didáctica de las lenguas : une discipline en processus de construction

RÉSUMÉ

Les trente dernières années ont vu l'émergence de la didactique des langues comme discipline scientifique. Cette contribution vise à définir cette nouvelle discipline. Pour ce faire, nous analyserons le contexte social et institutionnel qui a permis son développement scientifique. Nous discuterons aussi les finalités prioritaires de l'enseignement des langues, en portant une attention toute particulière sur le plurilinguisme. Enfin, nous présenterons l'évolution des principales recherches, mettant évidence les principaux concepts qui ont contribué à la formalisation théorique. Les questions en rapport avec le développement du plurilinguisme et l'enseignement intégré des langues seront les axes centraux de cette contribution.

Mots-clés : Didactique des langues. Enseignement intégré des langues. Langue première et langue seconde. Plurilinguisme. Transposition didactique. Système didactique.

Sumario: Introducción. 1. Hacia una didáctica de las lenguas. 1.1. Contexto histórico: de la didáctica a la didáctica de las lenguas. 1.2. Los conceptos generales en didáctica. 2. Especificidades de la didáctica de las lenguas. 2.1. Finalidades. 2.2. Las lenguas como objetos de enseñanza. 2.2.1. Lengua materna, lengua primera, lengua segunda, lengua extranjera. 2.2.2. ¿Qué objetos de enseñanza? El lugar de las normas, de los saberes y de las capacidades. 2.3. Aprender lenguas. 2.4. Los procedimientos de las lenguas. 2.5. El lugar de la experiencia en la enseñanza formal. 2.6. Progresión. 3. La investigación en didáctica de las lenguas. Referencias bibliográficas.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del *triángulo didáctico*: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada *sistema didáctico*. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar. De apariencia simple, esta definición y los términos que la componen merecen ser explicitados y discutidos.

La primera cuestión que se plantea es la búsqueda de una definición consensuada del término *didáctica de las lenguas*. Tal concepto aborda acepciones diferentes según el punto de vista adoptado. Se sitúa a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, escolar y extraescolar, transponiendo y solicitando objetos de distintas ciencias constituidas (lingüística, psicología, sociología, historia, etc.) (Bronckart & Chiss, 2002a), por lo que la didáctica de las lenguas se afianza en una pluralidad (Legros, 2004). Su eficacia depende tanto de su capacidad para generar nue-

vos conocimientos, como de la búsqueda de soluciones a problemas sociales y educativos. Los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004): la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus alumnos; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance en la producción científica, que, paradójicamente, estabilizan los acervos y suscitan nuevas cuestiones. Esta pluralidad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a la institucionalización universitaria de la didáctica de las lenguas.

La didáctica de las lenguas es una disciplina que integra una comunidad de investigadores que trabajan de manera repartida en diferentes organizaciones académicas, departamentos e instituciones. Su estructuración como disciplina supuso, y aún requiere, la elaboración de un sistema conceptual y una reflexión sobre las relaciones establecidas con diversas disciplinas contributivas (Schubauer-Leoni, 1998), en particular, con las ciencias del lenguaje y con la psicolingüística (Dolz, 2004). Sin embargo, las investigaciones que se inscriben en esta disciplina rechazan el simple aplicacionismo de las disciplinas de referencia, así como las posiciones prescriptivas que no están fundadas en el análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En su lugar, las investigaciones preconizan un trabajo de reelaboración y reconstrucción de los objetos de enseñanza adaptados a las situaciones didácticas. Dos enfoques dominan en esta área de investigación. Por una parte la ingeniería didáctica, orientada hacia la elaboración y la experimentación de dispositivos de enseñanza; por otra parte, los trabajos descriptivos sobre la enseñanza en el aula, de carácter comprensivo y explicativo, que han sido desarrollados en estos últimos tiempos.

La didáctica de las lenguas puede ser estudiada, en primer lugar, en función de la disciplina escolar enseñada. Las “lenguas” constituyen un objeto intrínsecamente transversal, puesto que recurre a contenidos múltiples que pertenecen a diversas realidades: puede tratarse de *lengua materna*, de *primera lengua*, de *segunda lengua*, de *lengua extranjera*, *lengua* o *lenguas de enseñanza*. Las lenguas, además, son estudiadas desde distintos ámbitos: la fonética, la gramática, la literatura, la escritura, la lectura, la comunicación oral. Las lenguas, en situación escolar y como objetos de enseñanza, pasan por una estructuración compleja que depende de la misión asignada a la escuela (Chervel, 1988/1998) y del modelo canónico de la disciplina escolar que reúne la primera lengua de instrucción y las otras lenguas enseñadas (Tenorth, 1999).

La *forma escolar* es una modalidad de socialización específica que articula el resultado de las actividades humanas del pasado, cristalizadas en saberes y técnicas socialmente constituidas sobre el mundo. Así, esta modalidad actualiza la actividad de enseñanza e influye sobre los modos de hacer y de pensar para transformar las capacidades lingüísticas de los alumnos (Thévenaz-Christen, 2005). De este modo, los componentes de la enseñanza (gramática, lectura, escritura, oral, literatura, vo-

cabulario, conjugación, etc.) han visto cómo sus límites se han modificado y se redefinen constantemente bajo la influencia de las expectativas sociales, de los cambios educativos y de los avances científicos en las disciplinas de referencia (Simard, 1997; Halté, 1992; Chiss, David, Reuter, 1995 y 2005; Barré-De Miniac, 1999; Rosier, 2002).

Para la didáctica de las lenguas, las cuestiones sobre qué objetos hay que enseñar y cómo facilitar su adquisición son cruciales. ¿Qué aspecto merece privilegiarse, el de las prácticas, el de las conductas, el de los saberes tradicionales, el de los nuevos conocimientos? En relación con los alumnos, ¿qué competencias, qué capacidades deben desarrollarse? Además, ¿es posible hablar de enseñanza de las lenguas en plural? La respuesta a esta última pregunta evoca dos fenómenos contradictorios. Por una parte, la universalidad de las prácticas lingüísticas y textuales implica un nivel de universalidad del sistema que sostiene estas prácticas. Este sistema es lo que Saussure designaba con la expresión “la lengua”. Por otra parte, las lenguas naturales son extremadamente diversas, puesto que cada lengua propone un conjunto de recursos léxicos y sintácticos, organizados en un sistema cerrado, que ejercen un determinismo sobre las disposiciones efectivas de aplicación de la actividad verbal. Al mismo tiempo, esta última tiene una influencia sobre la construcción de los textos (Bronckart & Chiss, 2002(c)).

Las lenguas presentan variaciones según las regiones del mundo donde se hablan: es el caso, por ejemplo, del portugués y el español que se hablan en América Latina en comparación a las variaciones de las mismas lenguas utilizadas en Portugal y España. El estatus que gozan estas lenguas no es el mismo según las realidades políticas y sociales de los diferentes estados. Es el caso de la importante presencia del español en EEUU, a pesar de no tener un estatus oficial. Además, los sistemas escolares en los cuales se enseñan y se aprenden las lenguas también contribuyen a la heterogeneidad del objeto de la didáctica. En relación con las variaciones sociolingüísticas, tres orientaciones nos parecen necesarias para superar las contradicciones mencionadas:

1. La adopción de una perspectiva comparativa que contraste los rasgos comunes de las distintas lenguas, lo que permitiría identificar las cuestiones que merecen ser abordadas por esta disciplina;
2. La consideración de los retos actuales, al integrar la realidad del plurilingüismo de los estudiantes, impone hablar de didáctica de las lenguas en plural y conduce cada vez más hacia una didáctica integrada de las lenguas;
3. El desarrollo de una reflexión sobre la cuestión de los saberes y las prácticas de referencia que deben considerarse y las relaciones entre saberes y prácticas.

Haremos previamente un pequeño recorrido histórico con el fin de conocer las principales reconfiguraciones a las cuales la didáctica de las lenguas ha estado sujeta a lo largo de su historia. Para ello, describiremos, en la primera parte del texto, los orígenes de la didáctica y su búsqueda progresiva de autonomía. En la segunda

parte, se desarrollarán las especificidades de la didáctica de las lenguas. Una referencia a las investigaciones y avances científicos de la disciplina en Europa, y especialmente en España, permitirá concluir este trabajo.

1. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Las condiciones del uso del término “didáctica” varían según las épocas y las lenguas (Bronckart & Chiss 2002a; Marquilló Larruy, 2001). Del mismo modo, su campo de aplicación cambia en función del contexto lingüístico y del contexto cultural (Dabène, 1994). La generalización y la reivindicación de la didáctica contribuyeron en la precisión de su acepción a hacer del ámbito de aplicación “el conjunto de los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en situación escolar” (Bronckart & Schneuwly, 1991). Se trata, pues, de una disciplina influenciada por otras áreas del conocimiento como la historia, la política, la sociología, la psicología, el objeto de la didáctica sigue en un proceso continuo de reconstrucción.

1.1. Contexto histórico: de la didáctica a la didáctica de las lenguas

Como toda didáctica, la didáctica de las lenguas se constituyó con el transcurso del tiempo como un discurso crítico sobre la enseñanza, elaborando toda una serie de propuestas e innovaciones. A lo largo de la historia, los métodos didácticos adoptaron tres formas distintas: en primer lugar, discursos de origen filosófico y político; en segundo lugar, estos discursos se transforman en una metodología general y positiva, integrada en las ciencias de la educación; posteriormente, dicha metodología se constituyó en didácticas disciplinarias situándose en el entrecruce de distintas ciencias. Todo ello en busca de una institucionalización y de una autonomía (Bronckart & Chiss, 2002a).

Con su *Didactica Magna*, Comenio (1592-1670) plantea un discurso novedoso que se constituye en una crítica al estado y a la educación, y simultáneamente en una propuesta de soluciones a los problemas de esa época. Este autor insiste en una educación para todos, en el reconocimiento de las lenguas nacionales, en la educación colectiva como medio y en la necesidad de la didáctica. Comenio denuncia la orientación elitista y fatalista de las metodologías de formación implantadas en ese momento y pone en tela de juicio los métodos de enseñanza deductivos de la escolástica medieval.

Las propuestas reformistas del filósofo-gramático estimulan a las sociedades a adoptar un proyecto educativo global, implicando tanto los marcos educativos informales como la creación de una escuela pública democrática asumida por el Estado. La *Didactica Magna* es el arte universal de enseñarlo todo a todos. Como prácticas didácticas, Comenio crea situaciones agradables que se adaptan a los intereses de los alumnos, haciendo uso de su propia lengua, en lugar de una lengua literaria y artificial.

A pesar de lo novedoso de sus propuestas, las ideas de Comenio no logran imponerse frente a los programas y las prácticas procedentes de la tradición escolástica.

ca. Es en el último cuarto del siglo XIX cuando se retoma una parte de las propuestas de Comenio, con los movimientos reformistas de la Nueva Educación, iniciados por Cousinet, Dewey y Dottrens, al igual que con la Escuela Activa de Ferrière y Freinet. Estos procesos de cambio se sitúan en un contexto general de constitución de las diferentes ciencias humanas, en paralelo con el desarrollo de los sistemas educativos nacionales. De este modo, se ve favorecido el desarrollo de un enfoque científico para tratar el conjunto de los fenómenos educativos institucionalizados poco a poco con la denominación de “ciencias de la educación” (Hofstetter & Schneuwly, 1998). La metodología de estas ciencias se inspira desde sus inicios en la psicología. Así, presenciamos el desarrollo de la didáctica general y la psicopedagogía. La primera centrada en los mecanismos de aprendizaje en situaciones escolares; y la segunda, inspirada en los trabajos de Wallon y Piaget, toma en consideración las capacidades y las estrategias propias de los alumnos. De esta forma, la psicopedagogía suple las lagunas de la didáctica general, gracias a la elaboración de programas y métodos, mientras que la didáctica general trata de mejorar los procedimientos pedagógicos y psicopedagógicos. A pesar de las respectivas contribuciones, estas dos disciplinas no consiguen solucionar los problemas del fracaso escolar, ni a integrar los nuevos saberes producidos por los avances científicos. Las respuestas a estos obstáculos serán abordadas por las didácticas disciplinarias, surgidas durante los años 70 y principios de los 80, gracias a la interacción con disciplinas que abordan directamente los objetos de enseñanza como matemáticas, lenguas vivas, historia y también con disciplinas relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Es justamente en esta época cuando se produce el inicio de una didáctica de las lenguas.

El término “didáctica de las lenguas” comienza a utilizarse en los años 50, aunque desde una perspectiva de tipo prescriptiva y aplicacionista. Su éxito y su rápida difusión se explican por la explosión de nuevas metodologías, inspiradas en la psicología del aprendizaje (el conductismo skineriano, por ejemplo) y en la lingüística (el estructuralismo, el funcionalismo, el generativismo, la pragmática y las teorías del discurso). Estas metodologías rápidamente fueron criticadas y rechazadas. Posteriormente, dichas formas de lingüística y de psicología aplicada a la educación fueron abandonadas. No obstante, dentro de este movimiento científico, se reconoce la necesidad de autonomía del “pensamiento meta-metodológico” (Bronckart & Schneuwly, 1991). Como nuevos marcos de referencia se retoman, por una parte, el constructivismo piagetiano que pone en perspectiva la actividad del aprendiz en la adquisición de conocimientos, y, por otra, el interaccionismo social inspirado en los trabajos de Vygotski. Este último considera la acción recíproca de los miembros del grupo y el lenguaje como los fenómenos fundamentales en la elaboración de los conocimientos. A partir de este momento, la didáctica de las lenguas plantea las interacciones verbales no solamente como un objeto de estudio prioritario, sino como el principal instrumento de los aprendizajes verbales y no verbales.

Durante las dos últimas décadas, la didáctica de las lenguas tomó un nuevo impulso generado por el gran número de investigaciones. Más adelante haremos referencia a los principales elementos reconocidos en tales estudios.

1. 2. Los conceptos generales en didáctica

La constitución de la disciplina “didáctica de las lenguas”, como dijimos anteriormente, supone y exige la elaboración de un sistema conceptual y una reflexión sobre las relaciones que mantiene con las disciplinas contributivas o de referencia (Schubauer-Leoni, 1998; Dolz, 2004). Las interacciones entre la didáctica de diferentes campos de conocimiento y sus disciplinas de referencia se desarrollan en dos movimientos sucesivos: el primero facilitando los préstamos y el segundo, “restituyendo el préstamo con un interés” (Bronckart & Schneuwly, 1991). Así, aparece un conjunto de problemáticas y conceptos compartidos por los expertos en didáctica (Marquilló Larruy, 2001). La pregunta que debemos hacernos es: ¿Cuáles son estas problemáticas y conceptos?

Desde un punto de vista general, el *sistema didáctico* es un concepto central de la didáctica puesto que se trata de una estructura formada por los profesores, los estudiantes y los diferentes contenidos que se dan en el aula (conocimientos, habilidades, valores, etc.). Debido a la importancia de las reglas relativas al funcionamiento de los sistemas educativo y didáctico, la didáctica necesita apoyarse en trabajos referentes a los contextos políticos, culturales y estructurales de los que estos sistemas hacen parte. Por un lado, para garantizar su legitimidad, y, por otro, para tener una visión más completa y coherente de los fenómenos de enseñanza de las lenguas. El método o la combinación de métodos adoptado(s) se incorpora en el marco de una metodología general y coherente que toma en cuenta las finalidades educativas del contexto escolar específico, la naturaleza de los contenidos enseñados y las características de los estudiantes (Bronckart & Schneuwly, 1991). Considerar las condiciones generales del sistema educativo y las del sistema didáctico permite a la didáctica identificar y conceptualizar los problemas, así como elaborar principios y modalidades de intervención mejorando o transformando la enseñanza (Bronckart & Chiss, 2002a).

El segundo concepto compartido con las demás disciplinas es el de *transposición didáctica*, que evoca las transformaciones por las que pasan los conocimientos cuando se inscriben en el sistema didáctico. El término *transposición didáctica*, desarrollado por Chevallard (1985), designa un proceso fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de enseñanza, que permite el paso de un contenido, de un determinado saber a una versión didáctica de este objeto. En este sentido, los contenidos escolares que aparecen en un currículo constituyen necesariamente el producto de una *transposición didáctica*, a saber “el paso del conocimiento visto como una herramienta para ser usada al conocimiento visto como un objeto para ser enseñado y aprendido” (Chevallard, 1985, 6).

Actualmente, se considera que toda forma de conocimiento proveniente de prácticas sociales puede llegar a ser un objeto de enseñanza. En el caso de las lenguas, la transposición se refiere no sólo a los saberes sobre las lenguas, en particular los conocimientos gramaticales, sino también a las prácticas lingüísticas de referencia (Schneuwly, 1995; Bronckart & Plazaola, 1998; Marschall, Plazaola Giger, Rosat & Bronckart, 2000; Canelas-Trevisi, 1997).

Generalmente se diferencian dos niveles en el proceso de transposición: a) la transposición *externa*, que parte de los objetos de conocimiento útiles fuera de la institución escolar para llegar a los objetos enseñados tal como aparecen en los planes de estudios: manuales, instrucciones, prácticas codificadas en los discursos pedagógicos; b) la transposición *interna*, que parte de los objetos para ser enseñados a los objetos efectivamente enseñados en las interacciones didácticas en clase. La transposición *externa* se refiere a la selección entre los saberes y las prácticas de referencia realizada por los actores de la *noosfera*, quienes representados por los responsables oficiales y los diseñadores de los programas oficiales, determinan los contenidos de enseñanza. De este modo, nuevos objetos llegan al aula, porque las materias escolares se tornan obsoletas o porque estos nuevos objetos son potencialmente más eficaces (Rosier, 2002). La transposición *interna* es la que desarrollan los profesores en función de su representación de lo que es enseñable. Esta también se relaciona con los cambios por la que pasan los objetos “lingüísticos” de enseñanza cuando son efectivamente enseñados.

Dentro del sistema didáctico, los *subsistemas alumno y profesor* constituyen conjuntos organizados de actitudes, de prácticas, de representaciones sociales y cognitivas, etc. Ellos comparten un proyecto de enseñanza-aprendizaje que define y regula el rol de cada uno de los tres polos del sistema didáctico: el *contrato didáctico*. Este último concepto establece las relaciones entre el profesor y los alumnos en función de la situación y en relación a los saberes objetos de enseñanza (Brousseau, 1986). La *planificación didáctica* se efectúa en el momento de la segmentación y la organización del contenido que se va a enseñar, en el marco de la elaboración del *currículo*, definido como una construcción *intelectual* que tiene como meta influir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan concretamente en las clases (Crahay, Audigier & Dolz, 2006). Esta planificación tiene en cuenta el principio de *progresión* cuya aplicación se basa en ciertos criterios. En lo que se refiere a la acción del profesor (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004), son fundamentales los conceptos de *tarea*, *secuencia didáctica*, *gesto profesional*, *regulación de los aprendizajes*, *devolución*¹, *institucionalización y evaluación del aprendizaje*.

2. ESPECIFICIDADES DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

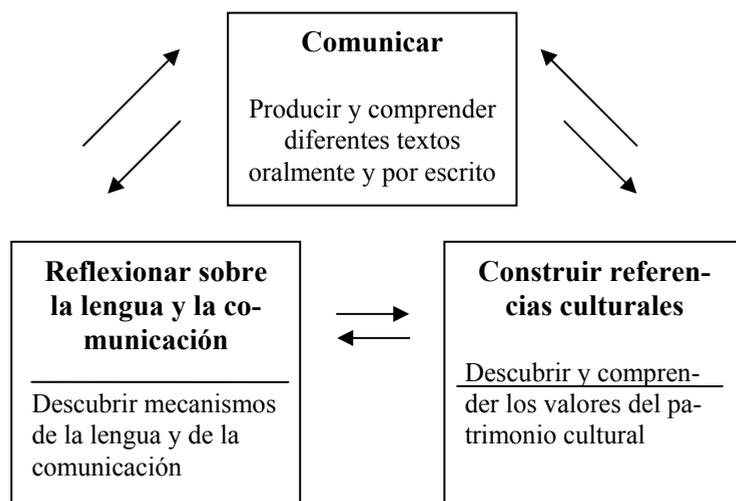
La didáctica quiere responder a las siguientes preguntas que resultan interdependientes entre sí: ¿Qué enseñar? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Dónde y cuándo? ¿Por qué? ¿Con miras a qué resultados? Se trata ahora de intentar responder a estas preguntas dentro del marco de la didáctica de las lenguas. ¿Cuáles son las finalidades explícitas en la enseñanza de las lenguas? El establecimiento de estas finalidades permitirá dilucidar mejor la lógica y las tensiones subyacentes a otras preguntas que deben formularse: ¿Cómo se constituyeron los objetos de enseñanza? ¿Cuál es el estatuto

¹ Entendida como el conjunto de acciones del profesor para favorecer la autonomía y la responsabilidad del alumno en la resolución de un problema escolar.

de las lenguas enseñadas? ¿Cómo tener en cuenta a los alumnos y la progresión de los aprendizajes? ¿Qué procedimientos y qué herramientas adoptar? ¿Cómo evaluar los resultados?

2. 1. Finalidades

A continuación, se presenta de manera esquemática las finalidades en la enseñanza de una lengua:



Como muestra el esquema anterior, se pueden asociar tres finalidades a la enseñanza de una lengua: comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales. La primera finalidad, habilidades tales como hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar (Reuter, 1996; García-Debanc, 1990; Dolz & Schneuwly, 1998; Nonnon, 2000; García-Debanc & Plane, 2004) resultan indispensables para la participación en la vida diaria y garantizan el acceso a la cultura y a los saberes. La segunda finalidad, la reflexión sobre el funcionamiento de la comunicación, sobre el sistema y sobre el uso de la lengua (Coste, 1985; Dolz & Meyer, 1998) garantiza un dominio consciente de los comportamientos verbales. La tercera finalidad se caracteriza por el constante retorno a los textos literarios (Dufays, Gemenne & Ledur, D. 1996; Rosier, 2002), pero también a los conocimientos ligados con la historia, los usos, las normas y el patrimonio de la lengua. Por lo tanto, reconocer los valores del patrimonio cultural es fundamental en la relación que establece el alumno con el lenguaje y con sus diversas manifestaciones (Dolz & Wirthner, 2003).

La historia y el estatuto sociolingüístico de las lenguas enseñadas desempeñan un papel en la distribución de una importancia mayor o menor respecto de cada una de estas finalidades. En efecto, la práctica, la reflexión y el uso de la lengua difieren según se trate del marco del aprendizaje de una primera lengua o de una segunda

lengua. El desarrollo de nuevas tecnologías conduce al desarrollo de una lengua simplificada. La práctica de esta lengua simplificada suscita un tipo de reflexión que no es el que produciría la lectura o la escritura de un texto literario. Según las lenguas enseñadas, ciertas dimensiones culturales se ven acentuadas, o incluso sacralizadas. En Francia, por ejemplo, el francés ha sido y está asociado a la nación. Es visto como una salvaguarda de la civilización francesa y símbolo de ciudadanía. En el ámbito europeo, las lenguas regionales o las lenguas de la migración no siempre se perciben de manera positiva. La lengua y la cultura, los usos de una o de varias lenguas y los valores vinculados a estos usos están íntimamente ligados al contexto. El espacio donde se enseña y se aprende una o más lenguas es un espacio donde cohabitan, por una parte, la historia de la lengua y la sociología de las prácticas lingüísticas y culturales; y, de otra, la historia de la escuela y de la materia escolar enseñada (Bronckart & Chiss, 2002c).

A estas tres finalidades fundamentales, se asocian intereses de carácter económico y sociopolítico. Con la Unión Europea, surge la necesidad de favorecer la comunicación y la intercomprensión entre los distintos países. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas publicado por el Consejo de Europa en el 2000 reivindica el plurilingüismo y la integración de las culturas de los Estados miembros. Desde el 2001, el Portafolio Europeo de las Lenguas estableció los estándares de la formación lingüística para el aprendizaje de las lenguas europeas, con el fin de valorar el paso de un país a otro. A nivel mundial, el movimiento de globalización de la sociedad aumenta la demanda social a favor del plurilingüismo: en el trabajo, la escuela, o el lugar de vivienda se requiere pasar de una lengua a otra o, por lo menos, mejorar en el conocimiento de diferentes lenguas. Ahora bien, la demanda a favor de la pluralidad también oculta desigualdades, gracias a las relaciones complejas y dinámicas que las lenguas mantienen entre ellas. Cuatro aspectos sintetizan la forma como estas relaciones se caracterizan por:

- a) la presencia y la vitalidad etnolingüística de los grupos que utilizan las lenguas;
- b) la división o separación de los lugares de uso de cada una de las lenguas en el contexto social, lo que marca la legitimidad y la pertinencia social de estos espacios de uso;
- c) el valor de cada una de las lenguas en el mercado lingüístico;
- d) la naturaleza de los contactos y relaciones de las lenguas, que incluyen los fenómenos de hibridación, así como la proximidad y la distancia entre ellas (Dolz, 2004).

En el espacio escolar, un frágil equilibrio se produce por este juego de relaciones complejas entre el reconocimiento de las lenguas específicas y la necesidad de desarrollar la comunicación común a través de la lengua local (Perregaux, 1995; Dasen & Perregaux, 2002). Dejando de lado las finalidades ligadas a la economía o a la intercomprensión, el plurilingüismo genera otra finalidad, la de aprender a organizar

y dominar simultáneamente varias lenguas a la vez. Es éste el objetivo de la didáctica integrada de las lenguas.

Las reformas actuales insisten sobre la transversalidad del lenguaje, lo que enaltece la enseñanza de las lenguas (primeras o segundas) como herramientas de aprendizaje, pero que acentúan la presión sobre los docentes de otras disciplinas para que contribuyan al dominio de las capacidades lingüísticas de los alumnos (Chartrand & Blaser, 2006).

2. 2. Las lenguas como objetos de enseñanza

No es una tarea fácil delimitar los contenidos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Diferentes variables deben tenerse en cuenta. Las primeras son de carácter externo pues atañen al contexto social, al apoyo institucional, al valor social de las lenguas y a la manera como sus usos influyen sobre el currículo de las lenguas. El segundo tipo de variable es de carácter interno y está vinculado a la propia naturaleza de las lenguas. La lengua cumple una doble función, pues al mismo tiempo que herramienta de comunicación, es también su objeto de enseñanza-aprendizaje. Las cuestiones relativas a los objetos de enseñanza se refieren a tres dimensiones complementarias: al repertorio lingüístico que ha de ser desarrollado, a las capacidades verbales de los alumnos y a los saberes ligados a la lengua enseñada.

2.2.1. Lengua materna, lengua primera, lengua segunda, lengua extranjera

Si la expresión *lengua materna* ha permanecido durante mucho tiempo como algo evidente, el contexto escolar actual, intercultural y plurilingüe, condujo a sustituirlo por otros términos que integran distintas situaciones lingüísticas posibles (Dabène, 1994; Simard, 1997). En el contexto familiar, el término *lengua materna* se refiere a la primera lengua que el niño adquiere de manera espontánea en su medio familiar. El término tiende cada vez más a desaparecer puesto que al representar la lengua de la madre, la niñera, la que se habla en la casa, o la del lugar de origen (Urbano, 1982), pierde todo su sentido en un contexto plurilingüe (Dolz, 2000). En su lugar, se utiliza el término *primera lengua* que no se relaciona solamente al aprendizaje de la lengua por el niño con la madre, sino que se aplica a toda situación. Este concepto también remite a la primera lengua desde el punto de vista social, es decir, aquella lengua compartida por el grupo de individuos que forman una comunidad. Primera lengua puede utilizarse desde una dimensión plural como es el caso del plurilingüismo en familias mixtas (padre anglófono y madre hispanófono), o también en el caso de territorios plurilingües (Suiza, España, lenguas precolombinas en América Latina). A tal efecto, se asocia la idea de identidad nacional, y, a menudo, se reconoce una o varias lenguas como oficiales por el Estado. En oposición a la noción de primera lengua, se encuentran las lenguas segundas o extranjeras, las cuales se aprenden posteriormente y generalmente en la escuela. El término *segunda lengua* designa una lengua que tiene un estatus oficial en el territorio donde se aprende en comparación con una *lengua extranjera*. Tal es el caso del francés que en Latinoamérica es lengua extranjera, mientras que en los cantones germanos de Suiza (Zürich, Berna, Basilea) es considerada una lengua segunda. La primera

lengua evoca también la lengua instrumental de enseñanza de las materias escolares. Por todo ello, la expresión “primera lengua” permite elaborar un cambio simbólico para explicar las situaciones geolingüísticas y políticas y la complejidad de las consecuencias en torno al estatus de las diferentes lenguas (Dolz, 2000).

Las prioridades que deben tratarse para la enseñanza-aprendizaje no pueden ser idénticas si se trata de una primera o de una segunda lengua. El nivel de complejidad de las conductas orales o escritas aprendidas en la escuela es diferente si se trata del aprendizaje de una primera lengua, de una segunda lengua o de una lengua extranjera. También se plantea la cuestión de incluir, dentro de la didáctica de las lenguas, la enseñanza (ya desaparecida) de las lenguas muertas, que durante mucho tiempo estuvo sacralizada, así como las potencialidades de éstas sobre el aprendizaje de las lenguas vivas.

En un contexto plurilingüe, la enseñanza de la lengua primera y de las lenguas extranjeras está integrada; el estudio de la lengua primera le permite a los alumnos comprender los principios fundamentales del lenguaje y de percibir mejor las semejanzas y las diferencias entre los sistemas lingüísticos (Simard, 1997).

2.2.2. *¿Qué objetos de enseñanza? El lugar de las normas, de los saberes y de las capacidades*

En tanto que disciplinas escolares, las lenguas llevan las marcas de la tradición histórica. Herramientas posibles de comunicación y simultáneamente instrumentos de enseñanza; el metalenguaje y la terminología utilizada le confieren un estatuto particular a esta disciplina. Los contenidos de enseñanza de la didáctica de una o varias lenguas son extremadamente vastos. Estos incluyen, por una parte, todos los contenidos relacionados con las habilidades prácticas, comúnmente llamadas *competencias* o *capacidades lingüísticas*: hablar, escuchar, escribir, leer e interactuar. Estos contenidos también incluyen todas las cuestiones relativas a los saberes y a las normas. El currículo para la enseñanza de una lengua es amplio y las decisiones referentes a la posición de los diferentes contenidos de enseñanza son causa de tensiones. Por ello, la construcción del currículo de las lenguas es objeto de múltiples negociaciones en el mundo de la noosfera.

Los múltiples objetivos en el ámbito de la lengua dificultan la delimitación de los contenidos y procedimientos para enseñar y aprender. El profesor de lenguas debe ser un especialista de la lengua y de sus componentes, es decir, sobre la gramática, el léxico, la ortografía, y también de la expresión oral y escrita, la lectura, la literatura, los discursos en toda su diversidad, sin olvidar las dimensiones culturales inherentes al análisis textual (Bronckart, 2002c). Cada sub-disciplina de la lengua tiene sus propios objetos y sus propios métodos de enseñanza: la comunicación oral, el vocabulario, la gramática, la lectura, la escritura y la literatura. A este complejo conjunto se han añadido nuevos aportes teóricos como la semiología, las problemáticas interaccionistas, el paso de la frase al texto y al discurso, la pragmática, el análisis del discurso y las contribuciones de los campos sociológicos y etnológicos.

¿Cuál es el método que debe privilegiarse con quienes aprenden a leer? ¿Qué rol atribuir a los conocimientos metalingüísticos en el desarrollo de la competencia

lingüística? ¿Qué gramática enseñar? ¿En qué medida el estudio de la lengua literaria puede contribuir al aumento de las capacidades lingüísticas de los alumnos? El lugar de cada una de las sub-disciplinas y las relaciones que pueden establecerse entre ellas están aún por definir. En este sentido, todavía permanece estancada la cuestión de la articulación entre las capacidades lingüísticas que deben desarrollarse y los saberes lingüísticos. Estos puntos de tensión explican las razones por las cuales la constante búsqueda de un paradigma disciplinario organizador y globalizante constituye el eje mismo del trabajo en didáctica (Bronckart & Chiss, 2002c).

Debido a la pertinencia de su cuestionamiento epistemológico y a la importancia que concede a la problemática sobre los aprendizajes, el interaccionismo social se impone entre las principales concepciones del desarrollo. Si este parece como el paradigma más adaptado a los problemas didácticos, es porque se centra en el análisis del desarrollo humano en un marco social y, a menor escala, en el marco escolar. En la perspectiva del interaccionismo social, son las intervenciones humanas las que orientan los aprendizajes. En otras palabras, las actividades colectivas mediatizadas por la lengua y por los significados socioculturales que estas producen (Bronckart, 2005). Así pues, la diversidad y la complejidad de las intervenciones humanas hace que en cada individuo el desarrollo suceda a ritmos diferentes y en función de modalidades específicas (Schneuwly, 1994). El interaccionismo social propone algunos esbozos de conceptualización en torno a las condiciones de aprendizaje escolar, la más conocida es la *zona de desarrollo próximo*: espacio de desarrollo delimitado y construido por la intervención didáctica.

2. 3. Aprender lenguas

La cuestión sobre la enseñanza de lenguas trae consigo desafíos políticos, culturales, identitarios y normativos. Aunque el monolingüismo a veces representa ideológicamente la norma, el plurilingüismo es una realidad inevitable y generalizada mundialmente. Frente a esta realidad, la organización de una enseñanza plurilingüe plantea un enorme reto.

La adquisición de una lengua, la transformación y el crecimiento del repertorio lingüístico pueden hacerse por aprendizajes incidentales, producto de la práctica de las lenguas, o por aprendizajes intencionales, en una situación organizada con consignas, tareas y métodos convenientes, mediante los que los alumnos participan conscientemente en su aprendizaje. He aquí la oposición adquisición y aprendizaje. De hecho, dos grandes tradiciones pueden distinguirse en la didáctica de las lenguas segundas: la primera consiste en reproducir en clase condiciones de aprendizaje semejantes a la lengua materna y proceder por imitación, repetición, asociación e interacción. La segunda postula que el aprendizaje institucional es artificial e incita a la reflexión, al razonamiento y a la formación intelectual (Gajo, 2001). En relación con las adquisiciones lingüísticas, existen distinciones entre las que se realizan en el contexto familiar y las que se hacen en la escuela. A estas diferencias hay que añadir los contrastes sociales, debido a la diversidad en las situaciones familiares. En el aprendizaje de una primera lengua, la escuela debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumno y su nivel de desarrollo lingüístico. De este modo, la

escuela puede contrarrestar el supuesto déficit lingüístico que se asocia a algunas clases sociales (Lahire, 1993), pero que no va más allá de una creencia errónea. El desafío es de gran envergadura: por un lado, y con el fin de evitar la exclusión, la escuela no debería condenar algunos usos de la lengua, pero, por otro lado, debe favorecer y promover los modelos lingüísticos más reconocidos socialmente.

Respecto de la enseñanza bilingüe y plurilingüe, podemos reconocer tres modelos bien definidos: el modelo de *inmersión* o *incidente*, el cual se centra en la práctica de la lengua; el modelo *reflexivo*, que requiere un retorno sobre la práctica; y finalmente el modelo *integrador*, cuyos principios se basan en la movilización de recursos lingüísticos y discursivos a través de su uso, la coordinación entre las lenguas enseñadas y la importancia de la inserción de las lenguas segundas en la enseñanza de otras materias escolares. El sistema escolar de Andorra, por ejemplo, adopta un modelo de enseñanza integrado de las lenguas, de manera que el catalán, el español y el francés son a la vez lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza de las distintas disciplinas escolares.

La enseñanza plurilingüe, desde un punto de vista integrado de las lenguas (Wockush, 2005), apunta a la creación de sinergias entre las lenguas presentes en el medio. Un enfoque plurilingüe exige que se tome en cuenta la biografía lingüística del alumno, es decir, su repertorio de lenguas y sus relatos de experiencias lingüísticas. La cercanía y la distancia entre las lenguas, el estatus sociolingüístico así como el estatus implícito interiorizado desempeñan una función esencial (Le Pape Racine, 2000). Las intervenciones muestran que el repertorio lingüístico del alumno permite favorecer el aprendizaje de otras lenguas, pero, sin un reconocimiento o una integración adecuada, también puede perjudicarlo. Si la asimilación de una lengua extranjera puede apoyarse sobre la primera lengua del alumno y, en contrapartida, ejercer sobre ella una influencia durante el desarrollo, es porque la segunda lengua no sigue la misma vía de desarrollo que la primera lengua, y, en consecuencia, su fortaleza y su debilidad difieren (Vygotski, 1985). Desde el punto de vista comunicativo, la cercanía entre algunas lenguas facilita la intercomprensión. Es el caso de las lenguas románicas, en las que generalmente se identifican ciertas facilidades en el aprendizaje para un hablante de esta misma familia lingüística.

Las dimensiones pragmáticas constituyen también un componente esencial en estas situaciones de aprendizaje; los conocimientos del contexto juegan un papel preponderante en la elaboración de hipótesis para garantizar la comunicación y la intercomprensión. Cuando se trata de culturas cercanas, las relaciones entre la diversidad textual (los géneros textuales producidos) y las situaciones de comunicación son mucho más estrechas. Este hecho puede facilitar el paso de una lengua a otra y/o la transferencia de recursos aprendidos en una lengua para entrar en comunicación con hablantes de otras lenguas (Dolz, 2004), principalmente en los inicios del aprendizaje de una lengua. Si los elementos de proximidad pueden facilitar la inmersión y una entrada rápida en el aprendizaje de la nueva lengua, la toma de distancia y la reflexión, con respecto a los fenómenos lingüísticos, por una parte, y la descentración y la multiplicación de puntos de vista (Porcher & Abdalla-Pretceille, 1998), por otra parte, permiten que el alumno llegue a un control cons-

ciente de sus propios comportamientos lingüísticos. Las dimensiones interculturales encuentran, pues, su sentido en una dinámica social y pedagógica que se inscribe en las múltiples pluralidades de la población escolar, en sus saberes, sus formas de aprender y en los objetos de conocimientos (Perregaux, 1998). Con este tipo de dinámica, la heterogeneidad participa en el aprendizaje y deja de percibirse como una fuente de obstáculos y de dificultades (Perregaux, 1998).

2. 4. Los procedimientos de enseñanza de las lenguas

Enseñar una lengua puede ser visto como la transmisión de una o de varias lenguas y de saberes con respecto a estas lenguas, en la que el alumno posee ciertas capacidades lingüísticas. El profesor es responsable de la transmisión de una determinada cultura, de una enseñanza de la lengua que engloba el desarrollo de la mente, el esteticismo, la difusión del patrimonio cultural, pero también le corresponde facilitar el proceso de apropiación de la lengua. Para ello, debe pensar en las condiciones de transmisión, de tal modo que genere un contexto favorable para el aprendizaje: estas condiciones se crean en la elaboración de dispositivos pedagógicos y en el uso de herramientas de trabajo. Cuestionar la enseñanza de las lenguas supone, en primer lugar, interrogarse sobre las intervenciones de los profesores y los gestos profesionales que acompañan dichas intervenciones; en segundo lugar, reflexionar sobre los niveles de exigencias requeridos respecto al dominio de la lengua o las lenguas enseñadas; y finalmente, determinar los modelos lingüísticos que el profesor debe desarrollar. Este cuestionamiento lleva también a las modalidades de formación de los profesores.

Las didácticas de las materias escolares constituyen tecnologías o ingenierías, en la medida en que contemplan, en primer lugar, la acción y la decisión, respecto de los objetivos, los programas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las formas de evaluación (Bronckart & Schneuwly, 1991). Estas didácticas tienen una fuerte interacción con dos conjuntos de “disciplinas de referencia”: las relativas al contenido que debe enseñarse y las relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De estas últimas, la didáctica extrae la parte fundamental de los elementos que le permiten conceptualizar los problemas, analizar las condiciones de intervenciones in situ, formular y probar propuestas de solución. Como lo hemos visto, todas las cuestiones están ligadas, por una parte, con la legitimidad, la credibilidad del conocimiento experto, y, por otra parte, con las propuestas científicas en relación con los objetivos y con la enseñanza de una materia escolar (Bronckart & Schneuwly, 1991).

Considerada como ingeniería o tecnología, la didáctica de las lenguas se interesa por las formas de crear buenas condiciones de aprendizaje. ¿Cuáles son los dispositivos que deben ponerse en marcha? ¿Y con qué herramientas trabajar? El aprendizaje aparece gracias a la enseñanza, en situaciones creadas para aprender, por medio de un dispositivo de aprendizaje escolar progresivo que apunta a una complejidad y a una especialización de los saberes construidos (Aeby Daghé & Dolz, 2008). La herramienta se define como todo artefacto introducido en la clase de lenguas que sirve para la enseñanza-aprendizaje de nociones y capacidades, aplicada a un conte-

nido particular (Plane & Schneuwly, 2000). En una concepción vygotskiana, el desarrollo humano constituye una adaptación artificial mediatizada por herramientas psíquicas que transforman básicamente las capacidades psíquicas. Aquellas que existen inicialmente bajo una forma excéntrica en los productos de la sociedad humana, dotados de significaciones sociales que le permiten al individuo investirse de tales significaciones. El *desarrollo* consiste, pues, en la apropiación de herramientas originalmente externas en sus usos, en una (re)construcción progresiva de este capital cultural inicialmente periférico (Vygostki, 1930/1985; Dolz, Moro & Pollo, 2000; Wirthner, 2006). La herramienta tienen como finalidad la transformación de la enseñanza del contenido, de los procedimientos y de las representaciones (Wirthner, 2006); estas herramientas, portadoras de conocimientos, constituyen medios de enseñanza, apoyos audiovisuales, nuevas tecnologías como Internet; dicho en otros términos: todas aquellas situaciones de que se sirve los profesores. Por ello, esta ingeniería didáctica se inclina hacia el lado del docente, apelando a metodologías algunas recientes otras tradicionales, habiendo sido transformadas o filtradas en las prácticas de enseñanza (Schneuwly & Dolz, en prensa). La formación de los profesores va a dar una gran importancia a la elaboración, la realización de actividades de enseñanza, la concepción de tareas, a la integración de éstas en secuencias de enseñanza y a la formulación de las consignas.

A lo largo de la historia, algunas metodologías generaron enseñanzas muy prescriptivas, en función del contexto de la época. Mientras que en el siglo XIX se estudiaba una lengua extranjera mediante los textos literarios, proverbios y la cultura en general, a partir de 1950, la lengua se enseña como una herramienta de comunicación destinada a entablar una conversación eficaz con personas de otra lengua.

La metodología tradicional, llamada gramática-traducción, apunta a la lectura y a la traducción de textos literarios en lengua extranjera y, por lo tanto, sitúa lo oral en segundo plano (Puren, 1988). Caracterizada por un bajo nivel de integración didáctica, esta metodología prioriza los aspectos normativos de la lengua.

El método natural, proveniente de los trabajos de F. Gouin, aplica una orientación inversa; el aprendizaje de una lengua extranjera debe hacerse a partir de la lengua usual, diaria, cercana a la lengua materna.

La metodología directa, que surge de la evolución interna de la metodología tradicional y del método natural, constituye un enfoque natural del aprendizaje de una lengua extranjera que se base en la observación de la adquisición de la lengua natural del niño. Tres principios regulan esta metodología: a) la enseñanza de palabras extranjeras no debe pasar por las palabras de la primera lengua (es decir, la primera lengua no sirve como soporte para la enseñanza de la segunda); b) la lengua oral debe ser utilizada sin pasar por la lengua escrita; y c) la enseñanza de la gramática debe hacerse de manera inductiva. La metodología directa fue sustituida por la metodología activa, uniendo ciertos procedimientos y técnicas tradicionales a los grandes principios de la metodología directa.

La metodología audio-oral, surgida durante la Segunda Guerra Mundial, es el antepasado del laboratorio de las lenguas. Privilegia la repetición intensiva con el fin de favorecer la memorización y la automatización de las estructuras de la lengua (Rodríguez)

guez Seara, 2006). El método situacional inglés tiene la originalidad de presentar y de poner en práctica estructuras sintácticas en situación, aunque la desventaja sea que considere la existencia de estructuras universales para todas las lenguas.

La metodología audiovisual se construye en torno a la utilización conjunta de la imagen y el sonido. El enfoque comunicativo se desarrolla en los años setenta, como una reacción a la metodología audio-visual y audio-oral. Partiendo del postulado de que todo depende de las necesidades lingüísticas de los alumnos, esta metodología concibe la lengua como un instrumento de comunicación o interacción social y considera las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un saber-hacer, a la vez verbal y no verbal. Se trata de un conocimiento práctico del código y de las reglas psicológicas, sociológicas y culturales que permitirán su apropiado empleo en situaciones cotidianas.

Hoy en día, el eclecticismo metodológico, asociado a un estilo moderno de la enseñanza (Galison, 1995) o a una estrategia polivalente (Beacco, 1995), presenta las ventajas de una metodología flexible, capaz de adaptarse a las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, legitimando su pertinencia y coherencia en una sólida formación de los maestros (Rodríguez Seara, 2006). Este eclecticismo es necesario en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en cuanto que postula una enseñanza plurilingüe: haciendo cohabitar y dialogar dos o más lenguas de manera continua. Éste es un objetivo político y programático muy importante, que también apunta al desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras integrándolas en los procesos de enseñanza de otras materias escolares. Esto supone competencias lingüísticas y didácticas, por parte de los profesores, pero también requiere la creación de condiciones que favorezcan la construcción de metodologías de enseñanza de las lenguas integradas en la enseñanza de otras disciplinas.

El enfoque actual valora el análisis de las prácticas efectivas en la clase, a través de una clarificación y una reflexión sobre las dinámicas que intervienen en el curso de la acción (Butlen & Chartier, 2006), lo que permite el abandono de un discurso prescriptivo de las metodologías anteriores en favor de un discurso descriptivo. El estudio de las prácticas, entre otros aspectos, diferencia y analiza los gestos fundamentales de la enseñanza, como por ejemplo, *mostrar* el objeto enseñado (gesto de presentación), o *señalar* una dimensión del objeto (gesto de focalización) (Schneuwly, 2000). De igual manera, se analizan los gestos específicos del objeto, como recuerdo de lo que se ha aprendido, los dispositivos didácticos, la regulación/evaluación y la institucionalización. Este análisis también se interesa por los tipos de interacciones, por el lugar que se le deja a la actividad del alumno (la devolución), por las situaciones didácticas y no didácticas. ¿Cuáles son las tareas efectivamente propuestas? ¿Qué herramientas, qué soportes son utilizados realmente y con qué efectos? ¿Cómo las formas sociales de trabajo (enseñanza simultánea, cooperativa entre pares, en subgrupos y enseñanza individualizada) varían en función de los objetivos, del contexto, de los alumnos?

2. 5. El lugar de la experiencia en la enseñanza formal

¿Dónde aprender una lengua? Un último aspecto sobre las condiciones de enseñanza de las lenguas se refiere a las posibilidades y a las diferencias del acceso a las lenguas en situaciones formales e informales de aprendizaje (Maulini & Montandon, 2006). La valoración de la práctica y la importancia de las experiencias de inmersión en el aprendizaje de las lenguas cuestionan la enseñanza formal y las posibilidades de una intervención en la continuidad con lo informal (estancias o cursillos de inmersión en países y/o lugares donde se practica la lengua enseñada). Nos encontramos aquí con los límites de la oposición entre la didáctica de las lenguas y los de la enseñanza formal y no formal. En efecto, desde el punto de vista del contexto, es importante que el profesor de lenguas tenga en cuenta las posibilidades para practicar la lengua en un contexto no institucional a falta de profesionales de la enseñanza, y de una enmarcación escolar, pero aprovechando la presencia y el uso de las lenguas en el medio de convivencia cercano.

Algunos procedimientos didácticos prevén una organización de situaciones extraescolares que permiten la práctica de la lengua. Esto es especialmente importante dentro de una visión global del aprendizaje en el que la temporalidad es indeterminada, contrariamente a la de las situaciones didácticas formales. En la enseñanza plurilingüe, la cuestión sobre la alternancia de las lenguas se plantea, por otra parte, no sólo desde el punto de vista de las experiencias del alumno, sino también desde el punto de vista de la acción del profesor. Al respecto, Gajo (2001) manifiesta que los profesores tienden a utilizar las lenguas de manera no planificada pero sí diferenciada. En función de objetivos bien precisos, pasan de una a otra lengua para facilitar los aprendizajes. En relación con los contenidos de enseñanza, algunas dimensiones de las prácticas lingüísticas difícilmente se convierten en objetos dentro de los currículos estandarizados. Con respecto a este último punto, un debate importante se presenta hoy en día en torno al lugar que ocupa lo oral en programas escolares y sus posibilidades como objeto de enseñanza en situaciones formales (Dolz & Schneuwly, 1998; Nonnon, 2000; Alto & Rispaïl, 2005).

2. 6. Progresión

Una última pregunta importante para la didáctica de las lenguas hace referencia a la temporalidad y a la secuenciación de los contenidos: ¿Cómo plantear los diferentes aprendizajes? ¿En qué orden prever los diferentes componentes del currículo? ¿En qué nivel escolar hay que introducir las distintas lenguas? ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de un plurilingüismo escolar precoz, de una enseñanza precoz de la lectura, de la literatura, etc.?

La progresión, organización temporal de los contenidos para llegar a un aprendizaje óptimo, sigue siendo un problema complejo y difícil de solucionar. Las decisiones que deben tomarse a este nivel se refieren tanto a la distribución de los objetivos prioritarios del aprendizaje entre los ciclos de la enseñanza obligatoria y post obligatoria (progresión inter-ciclos), como a la planificación y avance dentro de un ciclo o de un año escolar (progresión intra-ciclo). Propuestas de progresión múltiples especialmente relacionadas con la lectura, la escritura y la gramática están pre-

sentes en los currículos. En la actualidad, la focalización sobre la perspectiva discursiva y textual es objeto de propuestas de progresión integradas, en las que se tienen en cuenta los géneros discursivos y textuales (Dolz & Schneuwly, 1998).

La enseñanza de otras disciplinas en las que se utiliza una segunda lengua tampoco se escapa a un cuestionamiento sobre lo que se llama macro-alternancia (Gajo, 2001). Este cuestionamiento se sitúa en dos niveles, en el de las disciplinas y las tareas, y en el nivel del estatus mismo de la alternancia. Un sistema de enseñanza por inmersión debe prever la organización del uso de las lenguas en las disciplinas y en las tareas. Por otra parte, la alternancia de las lenguas afecta a todos los niveles de organización de la clase, incluidos la coordinación del trabajo entre los profesores, de modo que cada uno se responsabilice de una o varias lenguas.

El concepto de *validez didáctica* ha sido introducido para establecer una progresión a partir de criterios objetivos. Desde este punto de vista, tres dimensiones merecen ser tenidas en cuenta en el momento de la organización curricular:

- a) las posibilidades efectivas de los profesores en función del contexto y de las condiciones de trabajo;
- b) la coherencia y la armonía del contenido enseñado en las distintas etapas; y
- c) los beneficios observables para el aprendizaje.

Por lo tanto, un currículo de las lenguas abierto es, desde esta perspectiva, un currículo que permite ajustes en función de estas tres dimensiones.

3. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Una de los desafíos actuales de la didáctica de las lenguas es el desarrollo de la investigación, punto de apoyo para la enseñanza y para la formación profesional de los profesores. Si los estudios pioneros en este ámbito tenían una visión praxeológica, asociada a la coyuntura y a las demandas sociales externas, hoy en día una parte de las investigaciones tienen un propósito académico que busca desarrollar conceptos y saberes en la disciplina.

En los años 70, época de la publicación de estudios en didáctica del francés, como *Pratiques, Le français aujourd'hui, Enjeux y Repères*, las investigaciones en didáctica de las lenguas se inclinaban hacia la ingeniería didáctica, describiendo prácticas innovadoras. Durante los años 80, se presenta un esfuerzo para delimitar y conceptualizar la disciplina, así como un desarrollo de tres tipos de estudios. El primer grupo se refería a los saberes que deben enseñarse. En el ámbito de la expresión, por ejemplo, se trata de un momento destinado a fundar una didáctica de la escritura, pues las investigaciones estaban centradas en el análisis de los discursos y de los escritos sociales de referencia (Bronckart, Baño, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985). En estos trabajos, la investigación se orienta hacia el estudio del desarrollo en el contexto escolar de las capacidades lingüísticas de los alumnos (Schneuwly, 1988; De Weck, 1991). Aquí, la influencia de la psicolingüística y la lingüística adquisicional son aún visibles, aunque los expertos en didáctica tengan en cuenta el contexto escolar y rechacen la simple aplicación. Paralelamente, se

observa un desarrollo importante de las investigaciones en ingeniería didáctica sobre la producción escrita (Reuter; Garcia-Debanc; Barra- Miniac), la enseñanza de lo oral (Dolz & Schneuwly, 1998; Nonnon, 2000; Garcia-Debanc & Plana, 2004) y la lectura que se sigue realizando actualmente.

Los años 90 son un periodo en que se presenta una profunda transformación en la didáctica de las lenguas. Se revela una polémica inevitable entre los que defienden las posiciones praxeológicas (Alto, 1992) y los que distinguen una didáctica de la intervención y una didáctica descriptiva o explicativa (Bouchard, 1992). El coloquio organizado por Marquilló Larruy (2001) marca un cambio para la disciplina, puesto que se reúnen los investigadores en didáctica del francés como primera lengua y los investigadores en didáctica de lenguas segundas y extranjeras. La didáctica se reivindica como una disciplina plural pero que busca autonomía en relación con las ciencias de referencia. Si los métodos de investigación utilizados son comunes a las ciencias sociales y humanas (Reuter, 2006), se ven emerger metodologías específicas para el estudio de los fenómenos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

Los nuevos proyectos de investigación abordan el análisis de las prácticas de enseñanza. Estos trabajos prestan una atención especial a las formas de ajuste del profesor a las capacidades de los alumnos (Goigoux, 2000), a las interacciones (Nonnon, 2000), a las tareas realizadas (Dolz, Thévenaz, Schneuwly & Wirthner, 2000), al estudio de los objetos efectivamente enseñados en clase de lengua y literatura (Dolz, Jacquin & Schneuwly, 2006; Schneuwly & Thévenaz, 2006), así como a las herramientas de la enseñanza (Wirthner, 2006). Se observa pues el nacimiento de una didáctica descriptiva, comprensiva y explicativa que busca objetivar y modelar los fenómenos de enseñanza/aprendizaje, sustentando los debates epistemológicos subyacentes a los trabajos de ingeniería didáctica, pero dejando de lado las coyunturas particulares.

En España, los conceptos de la didáctica de las lenguas (Mendoza, 1998) se han desarrollado institucionalmente en los departamentos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Eso permitió que se abordaran simultáneamente y de manera coordinada las cuestiones relativas a la enseñanza del castellano, del catalán y del euskera como lenguas primeras y lenguas segundas, sin ignorar los problemas de la enseñanza del inglés y del francés, principales lenguas extranjeras enseñadas en la escolaridad obligatoria. El enfoque comunicativo de estas enseñanzas aparece hoy en día como dominante (Lomas, Osoro & Tuson, 1993). La perspectiva interaccionista socio-discursiva está presente en numerosos trabajos de investigación. Los equipos de A. Camps de la Universidad Autónoma de Barcelona, de I. Idiazábal de la Universidad del País Vasco y de T. Álvarez de la Universidad Complutense de Madrid fueron los pioneros en la investigación desde los años 80. La psicolingüística genética y las ciencias del lenguaje han sido las dos principales disciplinas contributivas con una influencia importante. Revistas científicas como *Textos*, *Articles*, *Signos*, *Infancia y aprendizaje* y *Didáctica (Lengua y Literatura)* han permitido una difusión y una institucionalización de la investigación en este nuevo campo.

Los trabajos más importantes se relacionan con la enseñanza de la producción escrita (Camps, 1994a, 1994b; Álvarez, 2005; Álvarez & Ramírez, 2008) y la pro-

ducción oral (Cros & Vila, 1997; Dolz & Vila, 1997; Vila, 2002), la enseñanza en secuencias didácticas (Camps, 2003), los trabajos sobre las interacciones en el aula, los gestos profesionales de los profesores (Sáinz & Barkin, 2008) y los procesos implicados en la enseñanza de las lenguas (Barrios, 2008). Hay que destacar el impulso de la investigaciones sobre los procesos de escritura, la planificación oral de la escritura (Ríos, 1999) y la escritura emergente (Tolschinsky Landsman, 1993; Ribera, 2008). La didáctica integrada de las lenguas ha encontrado un terreno abonado en un contexto que valora cada vez más el plurilingüismo por razones que conciernen a la llegada masiva de alumnos inmigrantes precisando un apoyo lingüístico específico (Álvarez, 1995). Como lo presenta Pastor Cesteros (2004), la investigación sobre los aprendizajes de las lenguas segundas cada vez más tiene un mayor auge y una mayor importancia dentro de los cambios que vive la sociedad y la escuela en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBY DAGHÉ, S. & DOLZ, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. En: D. Bucheton & O. Dezutter (Eds.). *Professionnaliser l'enseignement du français* (pp. 148-168) Paris: PUF.
- ÁLVAREZ, T. (1995). Actas de las jornadas sobre la enseñanza de español de inmigrantes y refugiados. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, 27-48.
- ÁLVAREZ, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid. Síntesis
- ÁLVAREZ, T. & RAMÍREZ, R. (2008). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- BEACCO, J. C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le français dans le monde (recherches et applications)*. Méthodes et méthodologies, janvier, pp. 36-41.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (Ed.) (1999). Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire. Paris : De Boeck.
- BRONCKART, J.-P., BRUN, J. & ROULET, E. (1991). Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM. *ÉLA*. In J.-P. Bronckart, G. Gagné & F. Ropé (dir.) *Revue de Didactologie des langues-cultures* (pp. 111-145), 84, octobre-décembre.
- BRONCKART, J.-P. & CHISS, J.-L. (2002) artículos "Didactique (a)", "Didactique des disciplines (b)", « Didactique de la langue maternelle (c) ». *Encyclopedia Universalis*.
- BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable ? *Langue française*.
- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97-98, 35-58.

- BUTLEN, M. & CHARTIER, A.-M. (2006). Editorial, *Recherche et formation pour les professions de l'éducation, Analyse de pratiques, de la recherche à la formation*, Institut National de Recherche Pédagogique, 51, 5-10.
- CAMPS, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (coord.) (1994b). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó.
- CHERVEL (1988/1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHERVEL (2006). *Histoire de l'enseignement du français de XVIIe au Xxe siècle*. Paris : Retz.
- CHISS, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y. (2005). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruselas : De Boeck.
- CICUREL, F. (2001). Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques. En : M. Marquilló Larruy (Ed.) *Questions épistémologiques en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 203-210). Poitiers : Université de Poitiers et Cahiers FORELL.
- CROSS, A. & VILÀ, M. (1997). L'ensenyament de la llengua oral. En A. Camps & T. Colomer (Ed.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de llengua i la literatura a l'educació secundària*. Barcelona: ICE/Horsori.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DASEN P. & PERREGAUX, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruselas: De Boeck. Colección Raisons Educatives.
- DOLZ, J. (2000). De la difficulté de « couper avec la mère » chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La lettre de la DFLM*, 27, pp. 29-31.
- DOLZ, J. (2004). L'oral en didactique du français, un objet irréductible aux disciplines contributives. En G. Chatelangat, C. Moro, M. Saada-Roebert (Eds.). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche* (pp.89-111). Berna : Peter Lang.
- DOLZ, J. (2004). Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences plurilingues en langues romanes. En L. F. Prudent, F. Turpin & S. Wharton (dir), *Du plurilinguisme à l'école* (pp. 341-357), Ginebra : Peter Lang.
- DOLZ, J. & MEYER, J.-C. (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français: Actes des journées d'études en didactique du français*. Berna : Peter Lang.
- DOLZ, J. & VILÀ, M. (1997). L'oral formel. *Articles*, Monogràfic sobre l'oral formel.

- DOLZ, J. & WIRTHNER, M. (2003). Le français comme discipline-clé de l'école. Conception du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la Suisse romande. *La lettre de la DFLM*, 32, pp. 15-17.
- DUFAYS, J.-L. GEMENNE, L & LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Approche historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruselas : De Boeck.
- COSTE, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV*, 32, 63-92.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production des écrits*. Metz : Didactiques des textes.
- GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Évreux : Didier.
- GALISSON, R. (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux. *Le français dans le monde (recherches et applications). Méthodes et méthodologies*, janvier, pp. 70-78.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français. Que sais-je ?* Paris : PUF
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (1998). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels, In Hofsetter, R. et B. Schneuwly (Eds.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25). Bruselas : De Boeck. Colección Raisons Educatives.
- LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Legros, G. (2004). Le français discipline singulière, plurielle ou transversale ? *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 13-21.
- LE PAPE RACINE, C. (2000). *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zurich : Pestalozziannum.
- LOMAS, C., OSORO, A. & TUSON, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2001). *Questions épistémologiques en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Université de Poitiers et Cahiers FORELL.
- MARSCHALL, M., PLAZAOLA GIGER, I., ROSAT, M.-C. & BRONCKART, J.-P. (2000). *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*. Friburgo: Editions Universitaires.
- MAULINI, O. & MONTANDON, C. (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruselas : De Boeck Colección Raisons Educatives.
- MENDOZA, A. (Ed.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori.
- NONNON, E. (2000). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 89-103.

- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue. En *LIDIL Jalons pour une Europe des langues*, 11, 125-139.
- PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 101-110.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- RIBERA, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en educació infantil*. València: Perifèric Edicions.
- RÍOS, I. (1999). *La planificació oral del text a l'escola infantil*. Tesis doctoral. Departament d'educació de la Universitat Jaume I de Castelló/Universitat de València.
- RODRIGUEZ SEARA, A. (2006). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. http://www.uned.es/ca-tudela/resvista/n001/art_8.htm. Consultée le 2 décembre 2006.
- ROSIER, J.-M. (2002). *La didactique du français. Que sais-je ?* Paris: PUF
- SAINZ, M. & BARQUIN, A. (2008). Gestos profesionales y enseñanza de lengua en un aula multicultural de inmersión al euskara de niñas y niños de cuatro años. En: J. Barrio (Ed.). *El proceso de enseñar lenguas* (pp. 169-194). Madrid: La Muralla.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Contradiction and development: Vygotski and Paedology, *European Journal of Psychology of Education*, 9, 281-291.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. En: J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (1995). *Didactique du français. État d'une discipline* (pp. 47-62) Paris : Nathan.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant-Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- SCHNEUWLY, B. & Dolz, J. (en prensa). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignement sur la rédaction de textes argumentatif et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruselas : De Boeck.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques In Hofsetter, R. et B.
- SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Bruselas : De Boeck.
- TENORTH, H. E. (1999). Unterrichts-fächer –Möglichkeit, Rahmen und Grenze. En : F. Goodson, S. Hopmann & K Riquarts (Ed.). *Das Schulfach als Handlungsrahmen, Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte un FunKtion des Schulfächer* (pp. 191-207). Köln, Weimar, Wien : Böhlau Verlag.

- THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Tesis de Doctorado no publicada de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- TOLCHINSKY LANDMANN, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- VILÀ, M. (2002). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona : Graó.
- VYGOTSKY, L. S. (1933/1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotsky aujourd'hui*, Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (éditeurs). Paris : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WIRTHNER, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail, Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Tesis de Doctorado no publicada de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- WORKUSH, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia*, 4/05, 14-16.