

Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico

ANNA CAMPS

Universidad Autónoma de Barcelona



Resumen

A partir de la definición del objeto de la didáctica de la lengua como el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua, se ofrece, en primer lugar, un panorama de las que se ha denominado «concepciones aplicacionistas» de la didáctica de la lengua. La complejidad cada vez mayor de las disciplinas implicadas en el estudio de estos procesos, las interrelaciones entre las diversas disciplinas y la especificidad de algunas investigaciones centradas en el análisis de la práctica de enseñanza y aprendizaje de la lengua orientada a la mejora de dicha práctica permiten plantear la especificidad de la Didáctica de la lengua y la necesidad de profundizar en una teoría de la acción didáctica y de una metodología de investigación adecuadas a este tipo de análisis.

Palabras clave: Didáctica de la lengua; Concepciones Aplicacionistas de la Didáctica de la lengua; Lingüística aplicada; Psicolingüística.

Language Didactics: The Emergence of a Specific Scientific Field

Abstract

The aim of Language Didactics is defined as the area where language instruction and learning processes interact. On the basis of this definition, first, so called 'applicationist conceptions' of language didactics are reviewed. In view of the growing complexity of disciplines involved in studying these processes; the interrelationships between different disciplines; and the specificity of some research work on language teaching and learning aimed at improving language teaching, make it possible to raise the issue of the specificity of Language Didactics together with the need to further develop a theory of didactic action and research methodology that fit this kind of analysis.

Key words: Language didactics; Applicationists conceptions of language didactics; Applied linguistics; Psycholinguistics.

Correspondencia con autora: Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.

EL OBJETO DE LA DIDACTICA

Sin ánimo de establecer límites precisos del dominio actual de la Didáctica de la Lengua, se puede decir que representa un campo del conocimiento y la investigación que tiene como objeto lo que ha venido en llamarse en términos kuhnianos núcleo duro de la Didáctica (Chevallard, 1991) o sistema didáctico (Bronckart, 1990), término este último que pone el acento en la interrelación entre los elementos que lo componen, los cuales a su vez constituyen subsistemas de una gran complejidad. Puede decirse que el objeto central de la Didáctica de la Lengua es, pues, el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua (Cicurel, 1988). El punto de partida y de llegada de la investigación didáctica tendrá que referirse, por tanto, a las situaciones escolares en que se enseña y aprende lengua (Besse, 1988).

Las ciencias que inciden en el estudio de cada uno de los subsistemas implicados y de sus interrelaciones han evolucionado diversificándose y haciéndose cada vez más complejas. En el momento actual, en el espacio de la Didáctica de la Lengua coincide la aportación de campos del conocimiento diverso. La dificultad primera con que se encuentra la Didáctica de la Lengua es, pues, la delimitación de su propio espacio, de forma que no se defina simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías de investigación y de forma que no se limite a la simple aplicación de una o algunas de dichas disciplinas.

Un breve repaso de las relaciones de la Didáctica de la Lengua con las disciplinas relacionadas nos permitirá situar la complejidad del espacio de la Didáctica la lengua que hemos caracterizado.

LA DIDACTICA DE LA LENGUA COMO APLICACION PRACTICA DE DIVERSAS DISCIPLINAS TEORICAS

La concepción que podríamos llamar tradicional tiene su base en los estudios gramaticales enraizados en la tradición gramatical y retórica grecolatina. En esta tradición, gran parte de los estudios gramaticales tenían en sí mismos una función pedagógica: la gramática era concebida como un instrumento de conocimiento y análisis de los textos literarios clásicos. En este enfoque, la enseñanza de la lengua se confunde, pues, con el de la gramática caracterizado por el predominio de la orientación analítica y prescriptiva. Basta recordar la definición que de esta disciplina dan Dionisio de Tracia: «conocimiento práctico de los usos de poetas y prosistas» y la Real Academia de la Lengua Española: «El arte de hablar y escribir correctamente un idioma» (Tusón, 1982).

La renovación pedagógica y el desarrollo de los estudios lingüísticos han incidido de manera diversa en la enseñanza de la lengua y en su conceptualización. Consideraremos en primer lugar tres concepciones de la Didáctica de la Lengua: (1) como parte de la Pedagogía; (2) como la aplicación de saberes lingüísticos reconocidos; (3) como aplicación de las investigaciones en Psicología.

La Didáctica de la lengua como metodología

La renovación pedagógica que representó la Escuela Nueva puso el acento en el alumno, el niño, y en sus necesidades. Aunque sirvió de punto de partida

del desarrollo de la Psicología infantil, su origen y desarrollo tienen la base en las investigaciones y observaciones de tipo pedagógico. Dice Piaget en 1935:

«La pedagogía moderna no ha salido en absoluto de la psicología del niño a la manera como los progresos de la técnica industrial han salido, paso a paso, de los descubrimientos de las ciencias exactas. Antes bien, es el espíritu general de las investigaciones pedagógicas, y frecuentemente los mismos métodos de observación, los que al pasar del campo de la ciencia pura al de la experimentación escolar han vivificado la pedagogía» (1969, p. 167).

En esta tradición, que todavía perdura, la didáctica de la lengua se identifica con una metodología que tiene sus raíces en concepciones pedagógicas más generales. En este marco el aprendizaje de la expresión escrita y la lectura se relaciona con los conceptos de creatividad y placer y los objetivos de la enseñanza se orientan a las mismas actividades lectora y escritora. Cabe destacar la importancia dada a las distintas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura (Montessori, Decroly y, un poco más tarde, Freinet) y en el acento que se pone en los aspectos expresivos y motivacionales del lenguaje frente a los analíticos.

Esta aproximación no implica cambios en los contenidos gramaticales ni en la concepción de la función de estos contenidos en relación con el aprendizaje de la lengua en general. La enseñanza de la gramática perdura y se mantiene al margen de las actividades de comprensión y comunicación. Como ejemplo valga la pregunta retórica que formula Freinet (1968): «¿Si la gramática fuera inútil?» y que él mismo responde considerando su estudio sistemático, arbitrario e incluso perjudicial.

La Didáctica de la lengua como Lingüística aplicada

El estructuralismo lingüístico introdujo cambios fundamentales en la concepción de la enseñanza de la lengua y en especial en la reformulación de los contenidos gramaticales. Por un lado, parecía poner orden en una clasificación de las categorías morfosintácticas que presentaba desajustes importantes y que mezclaba criterios de orden muy diverso, resultado de la aplicación a lenguas de estructura distinta de las categorías elaboradas para el griego y el latín. Por otro lado, al poner el acento en la lengua oral, parecía dar estatuto científico a unas prácticas escolares renovadas que intentaban promover la expresión del alumno pero que se basaban sólo en la intuición del maestro; y parecía también introducir un aire renovador en algunas prácticas de enseñanza de la lengua excesivamente centradas en la lengua escrita de los clásicos.

La gramática generativa, y sobre todo el primer modelo de Chomsky (*Syntactic Structures*, 1957) pareció constituir una explicación del funcionamiento del lenguaje humano y fue punto de referencia para muchas transposiciones didácticas, algunas de las cuales por excesivamente simplificadoras llegaron a desvirtuar los conceptos fundamentales de la misma teoría que pretendían enseñar.

Con el estructuralismo y la gramática generativa aparece el concepto de Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua que tiene su campo de desarrollo fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas (análisis contrastivo de las estructuras lingüísticas, ejercicios estructurales...), aunque también incidió de manera importante en la enseñanza de la lengua materna, especialmente, como se ha dicho, en los conceptos gramaticales que se enseñaban (para un panorama general cf. Ebnetter, 1982).

El florecimiento de nuevas gramáticas y sobre todo la evolución y proliferación de los modelos generativistas (teoría standard, teoría standard extendida, gramática de los casos, semántica generativa, gramática funcional de Dik, etc.) trajo consigo cambios terminológicos provenientes de distintas escuelas estructuralistas y generativistas que fomentaron la desorientación de maestros y alumnos y obligó a plantear por primera vez de manera acuciante el problema de selección y adaptación de los contenidos científicos para ser enseñados. Parece significativo que en los años 70 las demandas de formación permanente del profesorado en el área consistieran fundamentalmente en cursos de Lingüística estructural y generativa con la esperanza de que estas teorías dieran respuesta a las insuficiencias que se detectaban en la formación lingüística de los escolares. El acento se pone, pues, en el qué enseñar más que en el cómo se enseña.

A pesar de las críticas que, con razón, se han formulado a la adopción indiscriminada de términos de la gramática estructural y la generativa en las descripciones pedagógicas de la lengua, estas teorías son todavía marcos de referencia generales para las decisiones curriculares en el campo de la gramática de la frase. Sin embargo, las investigaciones lingüísticas parecen alejarse cada vez más de las necesidades de la escuela y permanece aún planteado el problema de la transposición didáctica de los saberes científicos a saberes objeto de enseñanza, es decir, de modelos gramaticales adaptados a las necesidades escolares de conocimiento de la lengua (una gramática pedagógica la denomina Titone, 1986) o a las de los ciudadanos (una gramática del usuario, la llama Stubbs, 1989).

La diversidad actual de los estudios lingüísticos

El momento actual representa la emergencia de nuevos conceptos: discurso, texto, enunciación, coherencia, cohesión, etc., pertenecientes a nuevas orientaciones de los estudios lingüísticos como son la pragmática, las teorías de la enunciación, la gramática del texto, el análisis del discurso, etc. A pesar de la heterogeneidad que el conjunto de corrientes presenta, se pueden destacar algunas perspectivas comunes que, siguiendo a Bronckart (1985), pueden resumirse como sigue: «todas tienen como objetivo ir más allá de las opciones sintagmáticas y sintácticas, lo cual se traduce, por un lado, en tomar en cuenta aspectos del contexto, y por el otro (y en consecuencia), por una aproximación funcional de la organización de la lengua poniendo en cuestión la unidad frase y oponiéndole las nociones de *enunciado*, de *texto* o de *discurso* como formas de la actividad humana». Esta orientación general, que, a pesar de la heterogeneidad de enfoques de que hemos hablado, es la que se encuentra en la base de muchas de las nuevas propuestas de enseñanza de la lengua, presenta, sin embargo, numerosos problemas. Como señala Charolles (1985) en un análisis de la situación actual de los estudios lingüísticos a partir de las propuestas de Kuhn, «no se puede decir que se encuentren en estado normal» por la falta de paradigmaticización de la orientación pragmatista y por la orientación divergente de dicha orientación con la proveniente del estructuralismo. Conviven, pues, orientaciones muy diversas en los estudios lingüísticos, lo cual hace extraordinariamente compleja la relación de la enseñanza con las ciencias del lenguaje, dándose además la paradoja de que el naciente predominio de las orientaciones discursivo-comunicativas en la enseñanza no se corresponde con la formación lingüística que se da en las universidades, predominantemente filológica o estructuralista-generativista.

La Didáctica de la lengua como Psicología aplicada

Es imposible en pocas líneas dar cuenta de la incidencia de los estudios psicológicos en la enseñanza de la lengua. Destacaré únicamente dos de las que, en mi opinión, han sido las principales aportaciones en los últimos años:

a) El nacimiento y desarrollo de la Psicolingüística ha contribuido de forma decisiva en la reconceptualización de la enseñanza de la lengua. Por un lado, ha proporcionado datos para el conocimiento del lenguaje infantil más allá incluso de las primeras edades. Basta recordar los estudios que ponen de manifiesto el desarrollo tardío de algunas estructuras gramaticales, especialmente aquellas que se relacionan con lo que ha venido en llamarse competencia textual, por ejemplo: uso de conectores, formas verbales, anáfora, etc. (cf., a título de ejemplo, los trabajos de Fayol, 1983, 1986; Bronckart y Schneuwly, 1984; Schneuwly, 1988; entre muchos otros), y especialmente con el desarrollo de la competencia discursiva. Por otro lado, ha permitido profundizar en las interrelaciones entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo intelectual. El marco teórico que ofrece la concepción de Vygotsky y de sus discípulos y seguidores ha estimulado tanto el estudio del lenguaje como instrumento de elaboración del conocimiento como la reconsideración de lo que representan los aprendizajes lingüísticos en situación escolar. Investigaciones y propuestas como las de Wells (1986), Michael y Collins (1986) y Lentin (1979), por ejemplo, se inscriben en este marco teórico. Sin citar las que posteriormente integran este marco teórico en una visión más compleja de lo que constituye aprender lengua en la escuela (Schneuwly, 1988; Freedman, 1987; Camps, 1991). El trabajo de Ignasi Vila en este mismo número profundiza en las relaciones de la Psicolingüística con la enseñanza de la lengua.

b) En los últimos 20 años se han desarrollado algunos planteamientos de la enseñanza de la lengua que la hacen depender fundamentalmente de teorías o de modelos elaborados en el marco de la psicología cognitiva. Un ejemplo de ello son las numerosísimas propuestas de enseñanza derivadas de los análisis de los procesos implicados en la comprensión lectora (para una síntesis cf. Solé, 1987a y b, y Colomer y Camps, 1991). Las primeras investigaciones en estos campos tomaron el análisis de la conducta experta como punto de referencia para el conocimiento de lo que se consideraban conductas inadecuadas de los aprendices o no expertos. Sin embargo, las investigaciones sobre la lectura y, especialmente, la escritura en situaciones de enseñanza y aprendizaje muestran cada vez con mayor claridad que el enfoque cognitivo es insuficiente para explicar estos procesos y ponen de manifiesto la especificidad de los problemas didácticos.

Convergencia de diversas disciplinas científicas relacionadas con la enseñanza de la lengua

En el momento actual parecen esbozarse algunos caminos de convergencia entre algunas de las ciencias implicadas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua que tendrían que servir de base para futuros debates e investigaciones. Me refiero, en primer lugar, a marcos conceptuales en que coinciden investigaciones provenientes de campos del saber distintos. Destacaré solamente tres ejemplos, fundamentales también para la investigación en didáctica de la lengua:

(1) El estudio de los usos y no sólo del sistema de la lengua y, por tanto, la consideración de las distintas funciones que tiene y de su incidencia en el desarrollo mental y social del individuo. Pensemos en investigaciones sociológicas, como las de Bernstein (1975) y Labov (1972); psicológicas, que plantean la relación entre las funciones comunicativa y representativa del lenguaje y, por supuesto, lingüísticas, como la de Halliday (1989), entre muchas otras. (2) La importancia del análisis del discurso en los estudios lingüísticos y también en los psicológicos y que puede ser instrumento básico en la investigación didáctica (análisis de la interacción entre alumnos, entre alumnos y profesor, análisis de las producciones orales y escritas). En este campo, la convergencia va más allá de su consideración como instrumento de análisis de las situaciones de producción discursiva y la hallamos en los fundamentos teóricos de algunas de las aproximaciones. Uno de los ejemplos más significativos se refiere a la consideración del lenguaje, incluso el monológico, como producto social que plantea Vygotsky que puede completarse con la de Bakhtin desde el estudio del lenguaje literario y la de Ducrot desde una visión lingüística. (3) Derivado en gran parte de las líneas anteriores, el contexto es en el momento actual objeto de investigación desde distintos campos científicos.

LA ESPECIFICIDAD DE LA DIDACTICA DE LA LENGUA

El repaso de las orientaciones que se han denominado aplicacionistas permite darse cuenta de la cantidad de campos científicos que inciden en la enseñanza de la lengua. El desarrollo de estas ciencias lingüísticas, psicológicas y sociológicas ha permitido ampliar y profundizar con mayor conocimiento en los objetivos de la enseñanza de la lengua en la escuela, que no se concibe ya sólo como la enseñanza de la gramática y la literatura. La consideración de la pluri-funcionalidad del lenguaje ha ampliado el abanico de objetivos de la educación lingüística que tiene que considerar la lengua: 1) como instrumento de desarrollo intelectual y 2) como objeto de aprendizaje, lo cual implica a su vez considerarla como instrumento de expresión y comunicación, como instrumento de conocimiento, como construcción cultural y como metalenguaje.

Paralelamente a este desarrollo en los campos científicos mencionados, se puede constatar en los últimos años el aumento, que calificaría de espectacular, de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. La recopilación y análisis de los trabajos sobre la enseñanza del francés como lengua materna en los países francófonos que han llevado a cabo Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles y Ropé (1889) muestra la importancia creciente de la investigación en este terreno (504 trabajos en el período 1970-74, 944 en 1975-79 y 1.008 en 1980-84) y aporta algunos criterios para fundamentar el estatuto de la investigación en Didáctica de la Lengua y de su dominio por el hecho de que los autores han tenido que establecer los criterios por los que consideraban si una determinada investigación pertenecía al campo de la Didáctica de la lengua o no. Su definición viene dada por los tres elementos que configuran el triángulo de la interacción didáctica: la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y agrupan las publicaciones según la focalización en alguno de estos tres polos, aunque en la mayoría de las investigaciones se da la asociación con alguno de los otros dos componentes.

La revisión de las investigaciones sobre la producción escrita y su enseñanza podría ejemplificar un cambio de acento importante en la investigación en este terreno: desde escritores inexpertos y los aprendices se ha pasado al estudio de las situaciones reales de producción por parte de los que aprenden a escribir y al de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación escolar (cf. Freedman, 1987; Hillocks, 1986; Camps, 1991). Estos estudios se ven en la necesidad de ampliar su campo de referencia más allá de los procesos cognitivos y tienen que explicar los resultados obtenidos a partir del conocimiento de la lengua que se usa y que se produce, del de las interacciones entre los participantes en la acción y de la multiplicidad de sistemas de comunicación concurrentes, desde el conocimiento de la especificidad del contexto en que los textos se producen y por tanto desde la consideración que la escuela como institución ejerce, de las expectativas sociales, etcétera.

Estas investigaciones requieren de algunos instrumentos metodológicos que a menudo se han desarrollado en otros campos científicos, pero parece evidente que el marco epistemológico que permita explicar los resultados que se obtienen no es exclusivo de ninguna de ellas y que halla su especificidad justamente en las interrelaciones que se dan en el sistema didáctico a que me refería al principio de esta exposición.

Sin embargo, el análisis de estas interrelaciones no basta para caracterizar la investigación didáctica. Como señalan Bronckart y Schneuwly (1991), la investigación en este campo parte, en general, de la constatación de algún problema, de alguna insuficiencia en las relaciones de enseñanza/aprendizaje de la lengua en situación escolar. En este caso, la investigación se orienta al análisis del problema y a la elaboración de propuestas que, a modo de hipótesis, se ponen en práctica para resolverlo. Es interesante la metáfora de Artigue (1990), que se refiere a la didáctica como ingeniería, porque la profundización en su conocimiento requiere tomar en cuenta las «realizaciones didácticas», lo cual exige métodos de investigación que permitan dar cuenta de la complejidad del sistema didáctico en funcionamiento. La Didáctica es, pues, una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con la finalidad de que cumpla de forma más adecuada los propósitos que con ella se pretende alcanzar. Por este motivo, el análisis de las interacciones didácticas se inscribe en el conjunto de formulaciones explícitas, creencias, valores, etc., que la sociedad atribuye a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua en relación con las expectativas, unas explícitas y muchas otras implícitas, sobre los conocimientos lingüísticos del ciudadano.

El análisis de la práctica en toda su complejidad tiene que ser el punto de partida para la elaboración de una teoría de la acción didáctica y una metodología de investigación que no se limite a tomar como referencia una suma de disciplinas teóricas más o menos interconectadas.

Referencias

- BESSE, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue Française*, 82, 28-43.
- BRONCKART, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82, 53-66.
- BRONCKART, J.-P., BRUN, J., y ROVLET, E. (1991). Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, 111-120.

- BRONCKART, J.-P., y SCHNEUWLY, B. (1991). Les didactiques entre la ciência i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Temos d'Educació*, 5, 185-205.
- CAMPS, A. (1990). Models del procés y ensenyament de la redacció. En A. CAMPS et. al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 11-29.
- CAMPS, A. (1991). *L'ensenyament de al composició escrita en situació escolar*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- CAMPS, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, A., y MILLIAN, M. (1990). L'espai de la didàctica de la llengua i la Literatura. *Interaula*, 11, 22-24.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical*. Deakin University Press (Trad. en castellano: *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca).
- CHAROLLES, M. (1985). De l'usage de la crise dans les activités scientifiques. Quelques réflexions au sujet de la Linguistique et ses rapports avec la Pédagogie. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 59, 17-30.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- CHISS, J.-L. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue Française*, 82, 44-52.
- CHISS, J.-L. (1984). L'étude de la langue dans les pays francophones. Esquisse de bilan et perspectives actuelles. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, 47-53.
- CICUREL, F. (1988). Didactique des langues et linguistique: propos sur une circularité. *Etudes de linguistique Appliquée*, 72, 15-23.
- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- COMBETTES, B. (1988). Linguistique et enseignement du français langue maternelle: tendances nouvelles. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 72, 57-65.
- EBNETER, T. (1982). *Linguística Aplicada*. Madrid: Gredos. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, número spécial, octobre-décembre 1991: *Etat de la recherche en didactique du Français langue maternelle*.
- FAYOL, M. (1983). L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 38, 683-703.
- FAYOL, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Etudes chez l'enfant de 6 a 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- FREEDMAN et. al. (1987). *Research in Writing: Past, Present and Future*. C.S.W. Technical report, 12. Berkeley/Pittsburgh: University of California/Carnegie Mellon University.
- GAGNÉ, G. (1991). Didactique du français langue maternelle: Aperçu critique de 15 ans de recherche. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, 97-109.
- GAGNÉ, G.; LAZURE, R.; SPRENGER-CHAROLLES, y ROPE, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (vol. 1 y 2). Bruselas: De Boeck-Wesmael.
- GALISSON, R. (1989). Problematique de l'autonomie en didactique des langues. *Langue Française*, 82, 95-118.
- HALLIDAY, M. A. K., y HASAN, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- HILLOCKS, G. (1986). *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. Urbana III.
- JONNAERT, PH. (1988). *Conflis de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PY, B. (1988). Didactique et modèles linguistiques. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 72, 5-13.
- ROMIAN, H. (1990). Propositions pour construire une relation entre recherches et formation des maîtres en didactique du français. *Repères*, 1, 119-139.
- ROPÉ, F. (1991). Recherches en Didactique et acquisition du FLM: tendances générales. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, 9-22.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHON, D. A. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (Trad. en castellano: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SOLE, I. (1987b). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- TOLMAN, CH. W. (1988). The basic vocabulary of Activity Theory. *Multidisciplinary newsletter for Activity Theory*, 1/2, vol. 1st. 14-20.
- TUSÓN, J. (1982). *Aproximación a la Historia de la Lingüística*. Barcelona: Teide.

Extended Summary

This article begins by defining the aim of language didactics as the area where language teaching and learning interact, i.e., what has been called 'didactic system'.

A short review of the disciplines which may influence language teaching and learning allows us to explain the complexity of the area of language didactics. The various schools of language teaching proceed from the different scientific branches on which they have been based. It has been conceived as: 1) A methodology derived from general pedagogical conceptions (New School); 2) Applied linguistics —in the wake of structuralists and generativist Schools; 3) Applied Psychology, particularly Psycholinguistics.

The current diversity of linguistic studies and of the so-called 'Language Sciences', the converging of many of these scientific fields towards understanding the social functions of language, and its influence on the mental and social development of individuals, allow a more fruitful approach to language teaching and learning situations. As an example, let us consider all research work on written composition which is not directed at analysing the cognitive processes involved in adult writing together with comparisons with the cognitive processes of inexperienced writers. Instead let us consider research that has adopted specific ways of analysing teaching and learning processes in their full complexity.

Language teaching does not only describe such situations, but it is also an activity which has its origin in a perceived problem, and its aim is to solve it. Its origin and purpose are therefore practical; its scientific status can only be found on theories linked to activity.