



Dora Inés Calderón

Doctorado Interinstitucional en
Educación-DIE

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas (Bogotá, Colombia)

doracald@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0003-1187-6668>

Artículo de Revisión

Recepción: 24 de noviembre de 2017

Aprobación: 30 de agosto de 2018

DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

DIDÁCTICA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: CAMPO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen

El artículo presenta fundamentos para proponer la didáctica del lenguaje como un campo disciplinar, la cual haría parte de un campo más amplio: la pedagogía del lenguaje. La primera fundamentación se aborda desde los problemas identificados para investigar. La segunda plantea qué constituye un componente de formación de profesores de esta área. Se ponen en consideración tres preguntas sobre la configuración de conocimiento para la formación didáctica del profesorado de lenguaje y comunicación [LyC]: ¿Cuál es el objeto de la investigación en didáctica del lenguaje? ¿Qué suele investigarse en este campo? ¿Qué retos se identifican en este tipo de investigaciones? Las respuestas revelan que el conocimiento del profesor de LyC requiere desarrollar, como saber fundamental, un conocimiento de tipo didáctico.

Palabras clave: didáctica, lenguaje, comunicación, investigación, formación de profesores.

LANGUAGE DIDACTICS AND COMMUNICATION: RESEARCH FIELD AND TEACHER TRAINING

Abstract

The article provides arguments for proposing language didactics as a field of study that belongs to a wider field: language pedagogy. The first argumentation is addressed on the basis of the problems identified for research. The latter presents what constitutes a training component for teachers in this area. Three questions concerning knowledge construction in didactical training of teachers of language and communication (LaC) were considered: (1) What is the aim of research in language didactics? (2) What are the common topics of research in this field? (3) What are the challenges identified in research of this kind? The answers reveal that a didactic-type knowledge must be included as a fundamental know-how in the knowledge of teachers of LaC.

Keywords: didactics, language, communication, research, teacher training.

DIDACTIQUE DU LANGAGE ET COMMUNICATION: DOMAINE DE RECHERCHE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé

L'article fournit des arguments pour proposer la didactique du langage comme un domaine d'étude, laquelle ferait partie d'un domaine plus large: la pédagogie du langage. La première argumentation est abordée sur la base des problèmes identifiés comme objet de recherche. La deuxième argumentation soulève ce qui constitue une composante de

formation des enseignants de ce champ. On considère trois questions concernant la construction de la connaissance dans la formation didactique des enseignants en langage et communication (LeC): (1) Quel est l'objectif de la recherche en didactique du langage? (2) Quels sont les sujets de recherche les plus courants autour de ce domaine? (3) Quels sont les défis identifiés dans les recherches de ce type? Les réponses mettent en lumière que la connaissance de l'enseignant de LeC doit comporter un savoir fondamental de nature didactique.

Mots-clés: didactique, langage, communication, recherche, formation des enseignants.

DIDÁTICA DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: CAMPO DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo

O artigo apresenta fundamentos para propor a didática da linguagem como uma disciplina, que seria parte de um campo mais amplo: a pedagogia da linguagem. A primeira fundamentação trata-se desde os problemas identificados para pesquisar. A segunda considera que constitui um componente de formação de professores nesta área. Considera-se três perguntas sobre a configuração do conhecimento para a formação didática do professorado do ensino da língua e comunicação [LeC]: qual é o objeto da pesquisa em didática da língua? O que tende a ser investigado neste campo? O que desafios são identificados neste tipo de pesquisa? As respostas revelam que o conhecimento do professor de LeC requerem desenvolvimento, como conhecimento fundamental, um conhecimento do tipo didático.

Palavras-chave: didática, linguagem, comunicação, pesquisa, formação de professores.

Sobre el objeto de la investigación en didáctica del lenguaje¹

La pregunta por el objeto de la investigación en didáctica del lenguaje permitió reconocer dos situaciones en este campo, que proponemos como disciplinar: 1) la poca existencia de referentes teóricos sobre este tema, hallazgo que hace una exigencia epistemológica: establecer aspectos relacionados con lo que podemos considerar la didáctica del lenguaje como campo de formación de profesores.² 2) La necesidad de consolidar el campo disciplinar de la didáctica del lenguaje y la comunicación, a partir de la investigación en el mismo campo. En consecuencia, se requiere valorar de manera explícita el aporte que estos fundamentos ofrecen a la acción didáctica del profesorado de esta área. A continuación, se propone un desarrollo de estas necesidades.

En cuanto a la didáctica del lenguaje como campo de formación de profesores, tomamos la noción de campo científico, interpretando aspectos provenientes de la idea bachelariana de ciencia y de formación del espíritu científico que orienta al investigador en la búsqueda de comprensión y de herramientas heurísticas para configurar, para sí y para el mismo campo, conocimiento científico, explicaciones y argumentaciones que favorezcan, por ejemplo, el desarrollo de programas de investigación (Kuhn, 1962; Lakatos, 1978). En este sentido, y en primera instancia, se reconoce el carácter institucional y social de este campo científico, pues la producción de conocimiento que desarrolle es resultado de las acciones de investigadores y su avance dependerá de la existencia y desarrollo de interacción en comunidades académicas interesadas en el tema. Estas comunidades generan estrategias de cooperación y desarrollan competencia individual e institucional para la sistematización, la producción, la difusión y la aplicación de teorías científicas sobre la didáctica de lenguaje y la comunicación, de manera sostenida en términos espacio-temporales. Por ello, es posible asumir

-
- 1 Este tema se presentó por primera vez como participación del Doctorado Interinstitucional en Educación en el Panel Didáctica del Lenguaje, en el III Congreso Internacional y VIII nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación docente. La construcción de conocimiento educativo para un futuro humano. Bogotá, 22, 23 y 24 de agosto de 2012.
 - 2 Al respecto tendremos como referencia el proyecto ALTER-NATIVA (Unión Europea, Convocatoria ALFA III 2011-2013). Específicamente los *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías, para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad* (2014).

que la existencia y desarrollo del campo disciplinar de la didáctica del lenguaje y la comunicación proporciona el espacio para que la investigación en este tema se realice atendiendo al principio de redes de problemas o de comunidades científicas, que pueden ser tomados como programas de investigación.

Así, en el campo de la investigación y de la formación didáctica se desarrollan prácticas socioculturales, técnicas y científicas alrededor del fenómeno didáctico, en nuestro caso de las prácticas de enseñanza para el aprendizaje. Es necesario, entonces, acotar en este campo disciplinar, el conjunto de saberes —teorías, investigaciones, problemas, propuestas de aplicación como los currículos, los programas, etc.— que se generan alrededor de los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje del lenguaje y la comunicación. También es importante reconocer un particular tipo de conocimiento que se va desarrollando y consolidando al respecto y que se convierte en el objeto de la investigación y de la formación de profesores que, a la vez, forman estudiantes de todos los niveles de escolaridad en esta área.

Si bien, esta propuesta considera que la formación de profesores exige una perspectiva profundamente formadora y por lo tanto pedagógica (Vasco, Martínez y Vasco 2008), hemos optado por enfatizar en uno de los aspectos menos investigados y más problemáticos a la hora de establecer componentes en la formación del profesorado: el aspecto didáctico. Consideramos la pedagogía como el *telos* de la educación en un campo determinado —en nuestro caso en lenguaje y comunicación—, en un contexto histórico y sociocultural específico y, sobre todo, el lugar filosófico que favorece la reflexión y el establecimiento del papel del acto educador en la formación de las subjetividades en y para la diversidad, la equidad y la generación de sociedades más justas y reflexivas de sus propias prácticas. Se trata de reconocer y de proponer el papel de las mediaciones asumidas, de las tecnologías empleadas, de los conocimientos desarrollados y de sus impactos en el desarrollo sociocultural global (Calderón, Soler, Borja... y Portilla, 2014).

En la perspectiva anterior, y siguiendo los *Referentes curriculares para la formación de profesores del área de lenguaje y comunicación* construidos en el proyecto ALTER-NATIVA (Calderón et al., 2014), proponemos que

el saber profesional del profesor de nuestra área está constituido, al menos, por tres aspectos que, a la vez, proporcionan referentes para orientar la formación y la práctica curricular y didáctica en el área:

- a) **El aspecto profesional:** como campo que articula explicaciones de la educación como fenómeno social y político y construye el para qué de la educación y de la acción del profesor.
- b) **El aspecto pedagógico,** como campo que favorece la comprensión del contexto educativo e institucional como espacio para la formación de las nuevas generaciones: para qué, en qué formar; a quién formar; en nuestro caso en lenguaje y comunicación [LyC].
- c) **El aspecto didáctico,** como campo de formación específica y focalizada en el área: en didáctica del LyC.

Desde el marco anterior, consideramos la didáctica como una región de la pedagogía (Vasco, et al., 2008) que define fundamentalmente la acción del profesor. Como señala Camps (2006), la didáctica del lenguaje —nominado por la autora como *de la lengua*—, es un campo disciplinar reciente, en comparación con la didáctica de otras disciplinas escolares como la didáctica de las matemáticas, de las ciencias y de las ciencias sociales. Por ejemplo, en los estudios de la educación matemática en Francia se habla de didáctica de las matemáticas desde los años 70, con los trabajos de Vergnaud (1976, 1979) y de Brousseau (1970, 1974, 1976), entre otros. Como factor común que orientó la constitución de la didáctica como campo disciplinar en las distintas disciplinas escolares está la necesidad de comprender los procesos de adquisición —en este caso del lenguaje y de las lenguas, y de los factores de comunicación—, del aprendizaje y de enseñanza de cada uno de los campos disciplinares.

Aunque instalamos la reflexión en la *didáctica del lenguaje*, un primer hecho que caracteriza la constitución del campo es que generalmente se restringe a la didáctica de la lengua y específicamente a las propuestas de enseñanza de contenidos lingüísticos bien delimitados y compartidos por la comunidad educativa (Camps, 2006). De ahí que distintos autores que teorizan sobre esta didáctica coinciden en identificar como objeto de la didáctica de la lengua el conjunto de procesos para su enseñanza y aprendizaje. Según Mendoza (2003), desde las teorías lingüísticas emergentes en los años 70 orientadas a considerar aspectos de tipo psicolingüístico y sociolingüístico (Hymes, 1972;

Krashen, 1977; Widdowson, 1978) en la evolución y desarrollo de las lenguas en los estudiantes, surge un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de las lenguas que posiciona aspectos de tipo cognitivo y de tipo lingüístico. Desde esta perspectiva, durante varias décadas en el área de lenguaje se habló más de *enseñanza de las lenguas* que de didáctica y se desarrolló con la finalidad de actuar sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Boutet, 1989; Candlin, 1990; Ferrández, 1989). Para Coste (1994), citado por Mendoza (2003), esta etapa es la que define la entrada a la época científica de la didáctica de las lenguas. Así, aproximadamente desde 1986, se habla de didáctica de la lengua y más recientemente de didáctica del lenguaje (Bronckart, 2007; Bronckart & Schneuwly, 1991; Calderón, 2000; Calderón, León, Sánchez, Rodríguez, Peña, Del Castillo y Cortés, 2010; Calderón, et al., 2014; Camps & Castelló, 1996; Graves, 1991; Lerner, 2001; Mendoza, 2002; Pérez & Roa, 2010; Pujol, 1992; entre otros).

Según lo anterior, en el desarrollo de la didáctica de la lengua como campo disciplinar, pueden identificarse dos características en su primera etapa: la tendencia a considerar como su objeto de estudio las estrategias para enseñar las lenguas, reduciendo la idea de didáctica a la de técnicas para enseñar; y la tendencia a considerar que la didáctica de la lengua se ocupaba de la enseñanza de contenidos de la lingüística teórica o contenidos de la didáctica general —de teorías de la psicopedagogía—.

La primera característica se deriva del fuerte nexo entre los prolíficos estudios de tipo psicolingüístico —sobre procesos de adquisición de la lengua; aprendizajes de segundas lenguas, aprendizaje de la lectura y de la escritura— y sociolingüísticos —usos y funciones de las lenguas, códigos y contextos sociales—³. Dichos estudios proporcionaron

3 Sobre estos temas específicos pueden consultarse trabajos como: Allal, L. (1993) Evaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des regulations métacognitives. Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Camps, A. y Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. Castelló, M. (1995) "Estrategias para escribir pensando. Flower, L., Carey, L., Schriver, K., Stratman, J. (1986) "Detection, diagnosis and the strategies of revision. Monereo, C., Pozo, J., y Castelló, M. (2001) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. Pittard, V. & Martlew, M. (2000) Socially-situated cognition and metalinguistic activity. Tolchinsky, L. (2000) Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. Goodman, Kenneth, 1982. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.

elementos para la comprensión de procesos cognitivos involucrados en la adquisición y desarrollo de las lenguas, formas de medir los procesos —test, cuestionarios, tareas, etc.— y llevaron, en gran medida, a considerar la enseñanza de la gramática de las lenguas como el eje de la educación en el área, por ser las unidades de las lenguas más visibles y discutidas para definir el nivel de aprendizaje de una lengua. Así, los contenidos de didáctica de la lengua y la literatura, para Mendoza (2003), en parte se concretan, por un lado, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios; y por otro, en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo centrados en la adquisición, la enseñanza y el uso de habilidades comunicativas. Según el mismo Mendoza, también se centra en la generación de conceptos teóricos originales, propios del área, no derivados de áreas afines, que permitan dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica.

Esta perspectiva proporciona elementos para el desarrollo de teorías sobre didáctica de las lenguas; pues comprendiendo que el objeto de estudio es la intervención didáctica, observamos que su alcance puede ser más amplio que el de la simple elaboración de estrategias para el aula. Estos trabajos incluirían el estudio de los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua y la literatura, así como todo lo relacionado con el desarrollo de competencias, saberes, habilidades y estrategias lingüísticas y/o literarias desplegadas por el estudiante. En este sentido, la didáctica de la lengua y la literatura se configura básicamente como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación —y de transformación— de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y por tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos —el habla coloquial, la lengua formal, el lenguaje escrito, etc.—; así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria (Mendoza, 2003). Hasta ahí, observamos que hablar de didáctica del lenguaje es equivalente a didáctica de las lenguas.

La segunda característica dio como resultado que los contenidos de la enseñanza de la lengua fueran tomados directamente de las teorías lingüísticas —la gramática generativa transformacional, la semántica,

la pragmática, la filosofía del lenguaje, etc.—, produciendo relaciones poco funcionales y poco comprensivas con este tipo de contenidos para la formación de los estudiantes; o bien, que se presentaran contenidos generales relacionados con la psicopedagogía —etapas de desarrollo del niño, del joven— sin llegar a relacionar las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje o de las lenguas.

A partir de la discusión anterior, y como marco comprensivo para situar una reflexión más amplia sobre la didáctica del lenguaje como campo de formación de profesores de esta área, proponemos dos exigencias:

La necesidad de configurar el objeto de esta didáctica desde una perspectiva amplia del lenguaje.

“La formación de los profesores supone abordar el lenguaje como un hecho complejo: como la facultad que nos unifica en tanto especie, pero nos diferencia en las posibilidades de representación, y en tanto seres socioculturales” (Calderón *et al.*, 2014, p. 80). Se hace necesario volver sobre la naturaleza del lenguaje e insistir en su comprensión como facultad humana, como escenario del quehacer humano. Somos seres lingüísticos que vivimos en el lenguaje. Comprendemos e interpretamos los fenómenos humanos a través de él. Esto supone cuestionar la razón como condición de la humanidad, salir del lenguaje del ser, de lo constante, de lo idéntico, hacia el lenguaje del devenir, de las acciones (Echeverría, 1996).

Complementariamente, la facultad del lenguaje se expresa en la infinita capacidad del ser humano para generar signos de todo tipo. Según Cassirer (1994, citado por Calderón *et al.*, 2014), más que un animal racional, el hombre es un animal simbólico, productor ilimitado de signos que dan cuenta de sus diversas relaciones experienciales con el mundo. No obstante, hemos olvidado nuestro potencial de generar infinitud de signos y optamos por privilegiar solo algunas construcciones simbólicas en detrimento de otras. Un ejemplo de esta situación es “la idea arraigada en las sociedades occidentales alfabetizadas de que la lengua —escrita y oral— es el medio exclusivo de representación y comunicación” (Kress, Leite-García & van Leeuwen,

2001, p. 373), desconociendo que “existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar” (Eco, 1977, p. 269).

Desde esta perspectiva, estamos abocados a avanzar en la comprensión de distintas relaciones del lenguaje y lo humano: cognitivo-afectivas, sociales, culturales, históricas, semióticas, estéticas, ético-políticas; relaciones todas que ponen de manifiesto experiencias y expresiones de lenguaje —verbales y no verbales— y que nos exigen como didácticas, considerar en ellas el poder simbólico, semiótico y cultural del lenguaje y de los lenguajes y su papel en la configuración de lo humano, de la experiencia individual y colectiva, histórica y cultural. Nos convoca a incluir el estudio tanto de los tradicionalmente identificados procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas —y sus implicaciones pedagógicas y didácticas—, como de otros de procesos relacionados con otros lenguajes y otras mediaciones. De ahí que insistamos en hablar del área de LyC para definir una didáctica del lenguaje.

Una visión sistémica de la didáctica del lenguaje como campo de formación específica.

Bronckart & Schneuwly (1991) y Chevallard (1992) hablan del sistema didáctico destacando la imposibilidad de considerar separadamente los elementos que lo conforman y que deben tenerse en cuenta en la complejidad de relaciones que se establecen entre ellos: el profesor, el estudiante y la materia objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Una perspectiva sistémica de la didáctica la comprende como campo teórico-práctico articulador de explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones que se producen en el aula; es decir, las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Por ello constituye el campo natural de la acción del profesor —el que genera y orienta sus prácticas—. En este sentido, el saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor y se caracteriza por ser un saber de tipo complejo, articulador que, a la vez, permite establecer relaciones para sus diseños didácticos, aplicarlos y evaluarlos. Este saber se actualiza cada vez que el profesor inicia un proceso de enseñanza con un grupo particular. Es un saber actuante que genera autonomía y se desarrolla, en función de

la experiencia profesional y del singular modo en que el profesor comprende e interpreta la realidad educativa en la que interviene. Se trata de un conocimiento de tipo didáctico sobre la didáctica del lenguaje en el que “las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos” (Calderón *et al.*, 2014, p. 97). Identificar la manera en que se producen estas relaciones en el área de LyC es parte de las tareas del desarrollo de una teoría sobre la didáctica de esta área. Desde este punto de vista, y de manera muy general, destacamos relaciones como:

Profesor-contenidos de LyC, que configura el marco epistemológico de la acción didáctica para la diversidad.

En esta relación tendríamos que distinguir dos tipos de saber: el que proviene del campo de conocimientos que se produce como efecto de la investigación y la teorización de lingüistas, filósofos del lenguaje, sociolingüistas, psicolingüistas y comunicadores, que constituye el campo científico del lenguaje y la comunicación. En él y de él se nutre la formación de los profesores en el área de lenguaje. Este saber configura el referente epistemológico para sustentar marcos conceptuales, relaciones y teorías. Pero, definitivamente, no es la forma en que ha de ser enseñado este saber. Por otro lado, está el saber derivado de la práctica del lenguaje y la comunicación en el seno de una comunidad, el que construyen todos los individuos por participar y pertenecer a una comunidad de lenguaje, de lengua y de cultura —que muchas veces no pasa por la escolarización—. Es el saber experiencial para el profesor y es el referente para la contrastación teórica; pero tampoco será la forma en que se ha de abordar la enseñanza. La acción didáctica del profesor requiere beber de los dos saberes y convertirlos en uno nuevo: el saber escolar del LyC, mediante la acción didáctica de diseñar y gestionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contextos particulares.

Profesor-Estudiantes-Contenidos, que configura el contexto escolar para la formación en el campo del LyC.

La relación básica entre profesores y estudiantes es ante todo una relación de comunicación que se genera en un contexto sociocultural

específico, denominado *aula* (Calderón, León, Sánchez, Rodríguez, Peña, Del Castillo y Cortés, 2010) y con el propósito de promover aprendizajes, de acuerdo con un marco curricular. En este sentido, y situados en una perspectiva sociocultural del aula, se reconoce como acción fundamental del profesor la *enseñanza* y como acción del estudiante *aprender* (Lerner, 2001). Dichas acciones han de ser teorizadas, reflexionadas y diseñadas por el profesor. Así, con respecto a este marco de las relaciones didácticas que configuran el contexto escolar, destacamos dos grandes aspectos para la formación del profesor: el *contrato didáctico* que define las relaciones entre profesores-estudiantes y saberes escolares; y las *condiciones epistémicas* de los actores escolares relacionados: los profesores y los estudiantes.

De manera general, el profesor requiere aprendizajes de tipo *actitudinal*, *epistemológico* —en el área de LyC y en sus procesos de aprendizaje— y *estratégico* sobre las maneras de reconocer estos saberes, de valorarlos, hacerlos visibles y de relacionarlos con los contenidos por desarrollar, de manera efectiva. Es decir, se hace necesario construir un andamiaje (Vygotsky, 2001) para generar una zona de desarrollo próximo en un ambiente de aprendizaje escolar. En este ambiente, tanto el estudiante como el profesor podrán monitorear lo que se va aprendiendo, a propósito de lo ya sabido y de lo que resulta nuevo —interesante y útil—, que favorecerá otras participaciones en distintos contextos sociales en los que interactúan unos y otros.

¿Qué se investiga en didáctica del lenguaje?

En primera instancia, la investigación acotada en este campo da cuenta de los temas identificados como didáctica del lenguaje y de las lenguas, en particular sobre los procedimientos para su enseñanza y su aprendizaje. En general, las investigaciones denominadas de didáctica se centran en estrategias y modos de actuar en el aula, para superar la *enseñanza tradicional* —centrada en la adquisición del código escrito—, los enfoques tradicionales —con orientación memorística, conductista, *gramaticalista*⁴, y para ganar *aprendizaje significativo* y contextualizado

4 Al respecto cobra vigencia el análisis realizado desde 1962 por Braslavsky, en *La querrela de los métodos*. Buenos Aires: Kapeluz.

de las lenguas o de los aspectos de la lengua, que usualmente están relacionados con el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

A grandes rasgos, la investigación actual en el campo se caracteriza por ser una investigación teórico-práctica orientada a sistematizar y analizar propuestas didácticas relacionadas con los usos comunicativos y adecuados de la lengua en contextos diversos de las aulas. De igual manera, se sistematizan propuestas para el desarrollo literario. A continuación, se presenta un breve panorama identificado en la investigación en didáctica de la lengua y la literatura.

Estudios orientados a la valoración conceptual y teórica de categorías lingüísticas y su relación con la didáctica.

Este tipo de estudios se caracteriza por su interés en la relación de la lingüística con la didáctica de la lengua, con el propósito de vincular teoría y práctica lingüística. En general se denominan estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Se valora el aporte de las teorías del lenguaje y otras diferentes como soporte para la comprensión de los problemas que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje; y como factor que posibilita la intervención en el aula para resolverlos mediante la transposición didáctica de los contenidos (Álvarez, 1998; Lerner, 2001; Lomas & Osoro (1993). Según Álvarez (1987), los trabajos desarrollados en este horizonte vinculan teoría lingüística con enseñanza de la(s) lenguas(s): gramática y enseñanza de la lengua; metodología lingüística y didáctica de la lengua; lenguas oficiales y variantes lingüísticas. Como trabajos específicos encontramos: *Conceptos gramaticales en alumnos de secundaria* (Camps, A; Pérez, M; Castelló, Milián et al., 2001); *Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua* (Álvarez, 1998); *Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe* (Huguet & González, 2002); *La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad* (Saavedra, 2011); *Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos* (Didactext, 2003); *Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños* (Plana, Silva & Borzone, 2011), entre otros.

Estudios que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje.

En general situamos aquí los estudios de corte psicolingüístico y sociolingüístico que aportan los resultados de sus investigaciones a la didáctica. Este es quizás el ámbito más prolífico en las investigaciones de tipo didáctico o de aporte a la didáctica de las lenguas. En estos estudios se identifican dos trayectorias: la de los procesos de lectura y la de los procesos de escritura, bien bajo enfoques de corte más psicológico o de enfoques más sociológicos. De hecho, Camps y Castelló (1996) señalaban que en los últimos veinte años de la década pasada la investigación se centró en los procesos de escritura, de ahí que la composición y la producción textual fueran los temas de mayor desarrollo. Así mismo, los estudios sobre los procesos de lectura se abrieron paso con los trabajos de Goodman (1982), Ferreiro (2002), Smith & Collyer (1990), y Teberosky (1992), entre otros. De ahí que, desde un punto de vista del aporte a la didáctica, paulatinamente se pasó de una investigación centrada casi exclusivamente en el análisis cognitivo de los procesos de composición escrita y de lectura a preguntarse por la posibilidad y la necesidad de enseñanza de estos procesos. Por ejemplo, los trabajos pioneros de Flower y Hayes (1981) así como los de Bereiter y Scardamalia (1992) se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que la escritura conlleva.

Por esta razón, actualmente se dispone de un conjunto de conocimientos útiles para la educación que, a su vez, alimentan nuevas investigaciones y nuevas formas de interpretar los procesos de composición y de lectura; es decir, que establecen una relación entre psicolingüística y didáctica de las lenguas.

Sin abandonar el interés por los procesos de comprensión y de producción escrita, se observa el paso de una mirada cognitiva a una contextual. Se reconoció la importancia y la incidencia de factores de tipo contextual —social y cultural— en la relación con los textos. Se vincularon los objetivos personales y las actitudes del lector y del escritor a los procesos de leer y de escribir como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica (Milian, 2001). Desde este punto de vista se observa la entrada de los aportes

de la pragmática, de la filosofía del lenguaje y de la sociolingüística para explicar la escritura y sus procesos y prácticas. De igual modo, en la enseñanza del proceso de composición escrita aparece la necesidad de incluir el tema de los contextos y la perspectiva de que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Camps, 1995; Camps & Castelló, 1996).

Desde este punto de vista se modifican también los paradigmas de la lectura y la escritura como procesos y como prácticas interactivas, transaccionales y contextualizadas (Goodman, 1998; Solé, 1988, 1992). Se toman las teorías de Bajtín (1982) en cuanto al carácter multivocal del texto y dialógico de la relación entre lectores y textos. Se reconoce el papel de la oralidad y la poca atención que didácticamente se le ha prestado (Gutiérrez, 2011; Fernández, Núñez & Romero, 2012).

Se aconseja, desde estos estudios, que se reconozca la dificultad del proceso de composición *ideal* y la necesidad de concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir. De igual modo, se debe comprender que el proceso de composición es individual, con influencia social y cultural e interpretable en un contexto determinado. Esta perspectiva teórica se denomina sociocognitiva. Así, el leer y el escribir se producen siempre en función de situaciones específicas de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor o del lector, como se confirma en Castelló (2002).

Estudios prácticos o de propuestas para trabajo en el aula de lenguaje.

Benlloch (1993) identifica las *concepciones aplicacionistas* de la didáctica de la lengua, 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. Este planteamiento evidencia cómo se posicionó, desde hace al menos dos décadas, la idea de que los múltiples trabajos centrados en el análisis de la práctica de enseñanza y aprendizaje de la lengua, generalmente orientados a la *mejora* de dicha práctica, pueden constituir con más propiedad los estudios específicos de la didáctica de la lengua. Desde los aportes de estas investigaciones

se identificó la necesidad de profundizar en una teoría de la acción didáctica y en una metodología de investigación adecuadas a este tipo de análisis. Al respecto se observan dos tendencias: los trabajos de análisis curricular o didáctico sobre programas o sobre la acción de los profesores en el aula; y otros como propuestas de programas o de estrategias para la enseñanza de las lenguas.

Del primer tipo hallamos trabajos dedicados al análisis de la eficacia de los programas de lenguas y su impacto en los cursos de LyC o similares en los distintos niveles de escolaridad (Serrón, 1999). Por su naturaleza, en estos estudios se hallan numerosos trabajos de tipo evaluativo —con tendencia a los diagnósticos cualitativos y cuantitativos—, cuyas conclusiones se orientan a presentar elementos para la organización y la innovación didáctica y para la planificación de los programas y de las estrategias de manera más participativa y comunicativa. También se ubican aquí los estudios sobre libros de texto y ciencias del lenguaje, aquellos que se preguntan tanto por la utilidad de los libros en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, como los que interrogan cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones (Ferreiro, 2002).

Del segundo tipo se identifican copiosos trabajos denominados *propuestas didácticas* que toman el rumbo de la investigación-acción, con el fin de identificar y proponer elementos útiles para el desarrollo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se identifican en este tipo de trabajos los proyectos de aula y las estrategias para *la enseñanza de*. Algunos trabajos proponen estrategias específicas para la lectura y la escritura en los distintos niveles de escolaridad; otros proponen cualificar procesos en el aprendizaje de la lectura y la escritura; y otros presentan recursos para apoyar tales desarrollos.

Estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los trabajos de este tipo también son considerados como propios del contexto de la investigación en la educación lingüística y, específicamente, en el ámbito que se conoce como lenguas extranjeras. Desde los estudios de Vez (2011), se observa que la didáctica de las lenguas extranjeras consolida tres aspectos: su aprendizaje, su enseñanza y su evaluación. De igual modo, su desarrollo se vincula al marco común europeo sobre

competencias generales y específicas e involucra criterios para incorporar realidades sociales, culturales y políticas. Se observa una fuerte influencia de los trabajos de tipo psicolingüístico y sociolingüístico mencionados atrás. Por ello, las categorías *competencias lingüística y comunicativa* y *uso funcional de las lenguas* son propios de estas investigaciones. Trabajos como *Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe* de Huguet y González (2002) y *Verbal processes in student academic writing in spanish from a systemic functional perspective* de Ignatieva (2011) permiten observar centros de interés y enfoques de estas investigaciones. Un trabajo que relaciona currículo y didáctica de las lenguas extranjeras (Núñez, 2008) se pregunta por el desarrollo de la teoría del currículo y su incidencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. También plantea la necesidad de toma de decisiones de los profesores para la aplicación didáctica en el aula. Las preguntas fundamentales para estos estudios serían por: 1) el aprendizaje de segundas lenguas en contextos bilingües y 2) el problema de las exigencias didácticas provenientes de los currículos de lenguas extranjeras.

El conocimiento del profesor de lenguaje.

Este es uno de los aspectos poco estudiados en la didáctica del lenguaje, aunque en otras áreas ya tiene desarrollos importantes. Tanto en la didáctica de las ciencias como en la didáctica de las matemáticas se ha desarrollado una línea de investigación sobre el conocimiento del profesor (Shulman, 1989). Estudios sobre las creencias y sobre las concepciones de profesores de lenguaje (Calderón, 2000) darían razón del conocimiento que construye el profesor y que orienta sus prácticas. Dada su escasez en nuestro campo, puede identificarse este como uno de los derroteros en las investigaciones en el campo de la educación en lenguaje.

Retos para la pedagogía y la didáctica de LyC y para su investigación

Identificamos dos tipos de retos que requieren acción investigativa en el campo de la didáctica del LyC⁵. Llamamos la atención nuevamente en

5 Tomando la propuesta de la Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación (CALE) del proyecto ALTER-NATIVA.

que situamos la reflexión en el componente didáctico y que no se elide el componente pedagógico. Solo dedicamos este espacio reflexivo a especificar retos en este componente, dejando claro que una perspectiva didáctica es subsidiaria de la perspectiva pedagógica en la que se genera y a la que debe su articulación filosófica y sus propósitos de formación humana en un campo como en el del LyC, en nuestro caso.

Formar al profesor de LyC en y para la diversidad y la accesibilidad.

Este reto, de orden profundamente pedagógico, interpela a la didáctica para su articulación. Una didáctica de la didáctica del LyC, basada en principios para *el acogimiento de la diversidad y de la accesibilidad* requiere, como ya se dijo, situar y comprender la acción didáctica del profesor de manera sistémica y, complementariamente, identificar lo invariante y lo variante en la formación de profesores: lo invariante como lo ineludible e innegociable en la formación de todo profesor de LyC en cualquier contexto, por constituir principios con respecto a los sujetos, al campo del lenguaje o a las interacciones; lo variante como aquellos elementos que, viniendo de invariantes, toman particularidades por contextos, criterios o condiciones y dan razón de la diversidad como fenómeno humano. Así, los siguientes elementos cobran el carácter de campos necesarios en la formación de un profesor de lenguaje:

Formación epistemológica en LyC.

El *lenguaje* —perspectivas filosóficas, cognitiva y sociocultural—, las *lenguas* —como sistemas, como factor de identidad y de cultura— y *otros sistemas de comunicación* —en una perspectiva semiótica, cultural, ética y estética—.

Formación pedagógica en el campo del lenguaje.

El *contexto de la educación*: factores filosóficos, históricos, ético-políticos, organizacionales, administrativos y situacionales; *políticas* para la formación de profesores en el área de lenguaje —lineamientos curriculares, programas y propuestas, planes de educación, sistemas de evaluación del docente y de los estudiantes, etc.—; *la profesión* del profesor.

Formación en didáctica del lenguaje y de las lenguas.

Formación específica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, las lenguas y de los lenguajes no verbales —procesos de formación, de evaluación, enfoques metodológicos, etc.—. Complementariamente se proponen los siguientes elementos generales para la identificación de aspectos diferenciadores:

Tabla 1
Identificación de aspectos diferenciadores en lenguaje

Elementos generadores de diferencias en la formación del profesor de LyC	Aspectos diferenciadores	Impacto en la acción didáctica del profesor de LyC
Poblacionales:	Condiciones sociales, étnicas, sensoriales, culturales, cognitivas, generacionales y experienciales de los sujetos de aprendizaje.	Reconocer al otro como diferente, por distintas razones, pero, ante todo, como a un interlocutor. Ello permitirá situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural lingüística, social).
Mediacionales:	Tipos de mediación semiótica según sistemas: lingüísticos, comunicativos, instrumentales. Implicaciones socio-culturales y técnicas del uso de distintos medios y mediaciones.	Desarrollo e identificación de procesos semióticos y noéticos en LyC. Comprensión para la acción de que las mediaciones modelan subjetividades e identidades, favorecen el acceso escolar, (social y cultural) de todas las poblaciones y exigen la elección crítica por parte del profesor.
Lingüísticos y sistémicos:	Diferencias en cada sistema lingüístico en cuanto a sus exigencias de aprendizaje, de uso y de incorporación socio-cultural.	Desarrollo de conciencia lingüística y comunicativa en diferentes lenguas y sistemas. Desarrollo metalingüístico sobre los sistemas.
Prácticas socioculturales:	Procesos y prácticas particulares en la comunicación y en las expresiones de las culturas y de los grupos sociales.	Reconocimiento de diferentes funciones, intenciones, registros y usos de estrategias de comunicación en distintos contextos comunicativos. Repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural.
Prácticas sociales de las lenguas:	Diversas expresiones lingüístico-discursivas en relación con distintas prácticas sociales: tipologías de textos y de discursos, etc.	Reconocer y apropiar las discursividades por contextos sociales.
Políticas: de los sistemas educativos y del lenguaje.	La educación intercultural y el bilingüismo y el plurilingüismo como expresión de quienes hablan lenguas diferentes en el mismo ámbito.	Generar marcos de acción en atención a condiciones diferentes de los sujetos y de los contextos. Establecer el bilingüismo y el plurilingüismo de las poblaciones diversas como un derecho a las identidades individuales y culturales.

Fuente: elaboración propia.

He aquí la importancia de formar a los profesores en los distintos aspectos y relaciones del lenguaje y como sujeto integral en sus dimensiones cognitiva e intelectual, afectiva, axiológica, sociodiscursiva y cultural. Esto, por cuanto educar no es solamente gestionar conocimientos o contenidos disciplinares. El acto educativo encarna una profunda relación humana y humanística que involucra la capacidad del profesor de concebir este acto desde la perspectiva de quien va a aprender: de sus condiciones y de sus particularidades, empleando fundamentos de tipo teórico y experiencial. Se hace imprescindible, hoy más que nunca, repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural. En últimas, se hace necesario disminuir el riesgo de que la enseñanza y la evaluación constituyan factores de exclusión socioacadémica.

Desarrollar investigación en pedagogía y en didáctica de LyC.

Como un aporte a la reflexión sobre la investigación en didáctica de LyC, se presenta una síntesis de líneas generales de investigación identificadas en el contexto internacional, que se encuentra en el Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning⁶, que proporcionan criterios para situar aspectos de investigación didáctica en nuestro campo.

Tabla 2

Líneas de investigación en didáctica del lenguaje proyectadas internacionalmente

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN IDENTIFICADAS	PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS
1) La investigación centrada en procesos:	<p>De adquisición y desarrollo o de aprendizaje de lenguas orales y visogestuales (como L1): habilidades, competencias para la oralidad la visogestualidad, la escucha (oral y visogestual), la lectura, la escritura (diversidades textuales y discursivas), para la recepción y para la producción diversa.</p> <p>Adquisición y/o aprendizaje de L2, L3... aprendizajes en contextos bilingües y plurilingües.</p> <p>Desarrollo de la recepción estético-literaria.</p> <p>Formación integral de hablantes bilingües competentes. Contacto de lenguas (fenómenos socioculturales de interlenguas).</p> <p>Observaciones de procesos en clases: centrada en el profesor, en los estudiantes, en las interacciones.</p>

6 Al respecto se recomienda la consulta del Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Vol. II (New York, 2011).

2) Investigación de creencias, concepciones o representaciones (de profesores y de estudiantes) sobre:	<p>Contenidos del lenguaje (lenguas, literatura, lenguajes) y la comunicación.</p> <p>Procesos o sobre prácticas como la lectura, la escritura, el diálogo escolar.</p> <p>Los textos, los escenarios de interacción.</p> <p>Los materiales</p> <p>Los compañeros y sus condiciones diversas.</p>
3) Investigación sobre contenidos	<p>De las lenguas como sistemas, como idiomas, como prácticas discursivas (géneros).</p> <p>De la literatura: teorías, enfoques y manifestaciones y tipos.</p> <p>De las mediaciones (tecnologías TIC y de otra índole).</p> <p>De la comunicación oral, visogestual, escrita...</p>
4) Investigación de prácticas de lenguaje y comunicación en:	<p>Contextos sociales: géneros discursivos y modalidades textuales, discursivas y comunicativas: prácticas comunicativas electrónicas, académicas, escolares, etc.</p> <p>Culturas: expresiones y contextos culturales de la producción oral, visogestual, escrita, pictórica, musical, etc.</p> <p>Factores históricos: historia de la escritura.</p>
5) Investigación sobre los sujetos del lenguaje	<p>Políticas lingüísticas y poblaciones indígenas y afrodescendientes: bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo.</p> <p>Políticas de inclusión y lenguaje para poblaciones vulnerables por discapacidades (sordos, con limitaciones visuales, cognitivas, etc.).</p>

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se destacan dos aspectos. En primer lugar, el valor de ser el resultado de la manifestación de comunidades académicas que investigan en la didáctica y la pedagogía del lenguaje en el mundo. En este sentido, las cinco líneas identificadas dan razón de aspectos multifactoriales inscritos en los problemas de la comprensión pedagógica y didáctica de la formación en esta área y por lo tanto ponen en evidencia el marco de problemas de investigación del campo, identificados hasta el momento: 1) los procesos de aprendizaje y de formación, como un ámbito para la comprensión de las exigencias intelectuales y afectivas que supone el desarrollo del lenguaje y la comunicación en todas sus manifestaciones; 2) las concepciones de profesores y de estudiantes sobre el lenguaje, la comunicación, las lenguas, etc., factores que afectan las propias perspectivas asumidas para la formación en el campo; 3) los contenidos de la formación,

como un problema que requiere ser investigado y transformado, sobre todo si se considera la diferencia de la formación por contenidos, por problemas, etc.; 4) las prácticas de lenguaje y comunicación como prácticas sociodiscursivas que se ven afectadas y desarrolladas tanto por condiciones tecnológicas como contextuales y de las poblaciones y sus diversidades; y 5) las subjetividades y el lenguaje desde una perspectiva ética, política e histórica, como un marco de comprensión del vínculo entre el deber construido desde la pedagogía y la apuesta política presente en los contextos y en los sistemas educativos nacionales, regionales y locales

En segundo lugar, y con lo anterior, se establece un marco para la posibilidad de interlocución, de búsqueda de los pares investigadores en el mundo y del aseguramiento de un diálogo internacional en estos temas, tanto en el ámbito de las publicaciones como de los congresos y, sobre todo, del gran diálogo científico que lleve a la comunidad de investigadores pedagogos y didactas al desarrollo del campo.

Conclusión

En primera instancia, los resultados de nuestras investigaciones tendrían que garantizar la interacción y el dinamismo entre lo observado, lo teorizado, la construcción teórica y la revisión de la práctica; es decir obtener conocimiento didáctico reflexivo, que se revierta constantemente en los aspectos concretos de la actividad docente.

Por otra parte, desde un punto de vista ético-político en educación, el pedagogo y didacta investigador tiene un compromiso con el desarrollo socioeducativo del área de LyC: aportar a la producción de saber didáctico científico y tecnológico el campo y, sobre todo, orientar la formación de profesores para la transformación efectiva de los escenarios educativos y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje y de las lenguas.

Es necesario reconocer que asistimos a la configuración y consolidación de un tipo de investigación especializada, menos dependiente de teorías puramente disciplinares, que exige la generación de un saber propio de la didáctica del lenguaje y que ha de generar sus propios métodos,

más flexibles y adecuados a los fenómenos que indaga: procesos de enseñanza y de aprendizaje de los distintos aspectos involucrados en la formación en LyC.

En definitiva, el reto es consolidar una comunidad internacional de investigadores-didactas en lenguaje y comunicación, cuya producción de conocimiento didáctico afiance este campo didáctico como un campo científico. A la vez, se espera que los resultados de este ejercicio académico redunden tanto en la formación del profesorado del área, como en la cualificación de la educación básica, media y superior en LyC y en la consecuente generación de sociedades más justas, equitativas y comprensivas de sus realidades y de sus diferencias. Esto, como respuesta a una educación lingüístico-discursiva y comunicativa centrada en una ética de la comunicación, de lo humano y de la buena convivencia.

Referencias

- ÁLVAREZ, J. (Ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid, España: Akal.
- ÁLVAREZ, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. *Didáctica (Lengua y literatura)*, (10), 179-188.
- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BENLOCH, M. (1993). Didáctica de la lengua, la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (62-63), 209-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf>
- BRONCKART, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRONCKART, J. P., & SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, 8-26. Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>
- BROUSSEAU, G. (1970). Processus de mathématisation. In: *La mathématique à l'école élémentaire* (pp. 428-457). Paris: APMEP.

- BROUSSEAU G., GABINSKI P. (1974). *Étude sur la théorie des automates et son application à la didactique des mathématiques*. Bordeaux: IREM de Bordeaux.
- BROUSSEAU, G. (1976). *Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques*. IUFM Aquitaine: Institut universitaire de formation des maîtres - Aquitaine
- CALDERÓN, D. (2000). *Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En: Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital.
- CALDERÓN, D., LEÓN, O., SÁNCHEZ, G., RODRÍGUEZ, S., PEÑA, G., DEL CASTILLO, M., & CORTÉS, S. (2010). *Incidencias de las representaciones sociales sobre la ceguera en el acceso del niño ciego a la educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: INCI-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CALDERÓN, D., SOLER, S., BORJA, M., MUÑOZ, G., MEDINA, G., DÍAZ-COUDER, E., BLANDÓN, C., CENTENO, B., ZELEDÓN, O., GINOCCHIO, M., ESPINOZA, E., GÓMEZ, C., ROCHA, R., ZARCEÑO, A., ANDREU, P., ARCE, V., SÁENZ, T., & PORTILLA, L. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CALDERÓN, D., BORJA, M., QUITIÁN, S., ROJAS, G., BONILLA, M., LEÓN, O., ROMERO, J., GIL, D., SÁNCHEZ, A., CASTRO, C, TORRES, E., GARCÍA, A., HERNÁNDEZ, R., MOLINA, R., BRICEÑO, S., VERA, E., CASTIBLANCO, M., MARTÍNEZ, F., & GUEVARA, J.C. (2018). *Ambientes de aprendizaje para profesores que acogen la diversidad y la diferencia*. (Inédito). Bogotá: Coedición Aula Humanidades-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CAMPS, A. (1995). *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Comunicación, lenguaje y educación*, (25), 51-63. Recuperado de [http://blade1.uniquindio.edu.co/expoargumentar/02_Lectura_2_Aprender_a_escribir_textos_argumentativos._vol_7_\(2\)_1995.pdf](http://blade1.uniquindio.edu.co/expoargumentar/02_Lectura_2_Aprender_a_escribir_textos_argumentativos._vol_7_(2)_1995.pdf)
- CAMPS, A. (Coord.) (2006) *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A., & CASTELLÓ, M. (1996) *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura*. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.

- CAMPS, A., MILIAN, M., PÉREZ, F., RIBAS, T., & CASTELLÓ, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 161-180). Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos.
<https://doi.org/10.1174/021470395321340439>
- CANDLIN, C. (1990). Hacia la enseñanza de las lenguas basada en tareas. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820941>
- CASTELLÓ, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- CHEVALLARD, Y. (1992). Fundamental concepts in didactics: Perspectives provided by an anthropological approach. *Research in Didactique of Mathematics, Selected Papers. La Pensée Sauvage, Grenoble* (pp. 131-167). Directeur éditorial: Bloch, I. Université de Bordeaux
- DIDACTEXT, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104.
- ECHVERRÍA, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- ECO, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. (Trad. C. Manzano). Barcelona: Lumen. Biblioteca Umberto Eco.
- FERNÁNDEZ DE HARO, E., NÚÑEZ DELGADO, M.P., & ROMERO MARISCAL, L.P. (2012). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso. En: PORTA LINGUARUM 18, junio 2012, 61-78. Grupo Editorial Universitario, Universidad de la Rioja.
- FERRÁNDEZ, A. (1989). Formación de formadores: el modelo contextual-crítico. *Herramientas*, 4, 35-45.
- FERREIRO, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- FLOWER, L., & HAYES, J. (diciembre, 1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- GOODMAN, K. (1982). *Lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique
- GOODMAN, Y. (1998). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. México: Siglo XXI.

- GRAVES, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata
- GUTIÉRREZ, Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media* (Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia).
- HUGUET, Á., & GONZÁLEZ, X. (febrero, 2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 53-68. <https://doi.org/10.1174/021037002753508520>
- IGNATIEVA, N. (2011). Verbal processes in student academic writing in spanish from a systemic functional perspective. *Revista Lenguaje*, 39(2), 447-467. Cali: Universidad del Valle.
- KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R., & VAN LEEUWEN, T. (2001). Semiótica discursiva. En V. van Dijk (Comp), *El Discurso como Estructura y Proceso* (pp. 373-416). Barcelona: Gedisa.
- KUHN, T. (1962). *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKATOS, I. (1978). *La Metodología de los Programas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOMAS, C., & OSORO, A. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MENDOZA, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. En: Aspectos didácticos de la literatura, 12. Zaragoza. ICE. Universidad de Zaragoza, pp. 109-140.
- MENDOZA, A. (Coord.) (2003) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- MILIAN, M. (2001) Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 23-36). Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos.
- NÚÑEZ, F. (2008) Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (4), 1-30
- PÉREZ, M., & ROA, C. (2010). *Referentes para la didáctica del primer ciclo*. Bogotá: Alcaldía Mayor- CERLAC.

- PLANA, M., SILVA, M., & BORZONE, A. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. *Revista Lenguaje*, 39(2), 365-394. Cali: Universidad del Valle: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- PUJOL, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (16), 119-126. Barcelona. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821054>
- SAAVEDRA, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Revista Lenguaje*, 39(2), 395-418. Cali: Universidad del Valle: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- SERRÓN, S. (1999). Situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, (59), 165-182.
- SHULMAN, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (Vol. I) (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- SMITH, F., & COLLYER, J. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. (J. Collyer, traductor). Madrid: Aprendizaje Visor. (Texto original publicado en 1990).
- SOLÉ, I. (1988). Aprender a leer, leer para aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 157, 60-63.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- VASCO, C. E., MARTÍNEZ, A., & VASCO, E. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica: una Perspectiva Epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación* (99-127). Bogotá: Trotta.
- VERGNAUD, G. (1976-1977). Invariants quantitatifs, qualitatifs et relationnels, *Bulletin de Psychologie*, 327, pp. 387-389.
- VERGNAUD, G. (1979). The acquisition of arithmetical concepts. *Educational studies in Mathematics*, 10, pp. 263-274. <https://doi.org/10.1007/BF00230990>

- VEZ, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (29), 81-108.
- WIDDOWSON, H. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En: Mendoza, A. (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 1-23). Barcelona: Sedll/Ice/ Horsori.
- VYGOTSKI, L.S. (2001). Obras escogidas II. Madrid: A. Machado Libros S.A.