



REFLEXIONES SOBRE LA ASIGNATURA: «INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE LENGUA», DE LA LICENCIATURA DE PSICOPEDAGOGÍA

ANTONIO R. LEÓN SENDRA (*)

RESUMEN. En el plan de estudios de la Universidad de Córdoba se programó y se imparte la asignatura «Intervención didáctica en el área de la lengua» como obligatoria de la licenciatura de Psicopedagogía. En el artículo, el autor, una vez que describe el marco legal de la materia, reflexiona sobre la misma desde tres grandes apartados: lengua, didáctica e intervención; y finaliza con unas reflexiones conclusivas que considera relevantes a la hora de impartir la citada asignatura.

INTRODUCCIÓN

En el BOE nº 250, de 19 de octubre de 1994, aparece el Plan de Estudios del título de licenciado en Psicopedagogía que en la actualidad se imparte en la Universidad de Córdoba.

En el Anexo 2-B de dicho plan de estudios, que está dedicado a las materias obligatorias de la Universidad, podemos encontrar una asignatura denominada «Intervención didáctica en el área de lengua», de 2º ciclo, perteneciente al 2º curso, y con una carga total de 6 créditos anuales (de los que 4 son teóricos y 2 prácticos/clínicos). Dicha asignatura está vinculada al área de conocimiento de «Didáctica de la lengua y literatura» y su descripción científica reza así: *Análisis y crítica de la epistemología lingüística aplicada a la enseñanza. Intervención, innovación e investigación didáctica en el área de lengua.*

Una vez ofrecido el marco legal de esta asignatura, y a fin de reflexionar sobre el qué y el por qué de esta materia, objeto de estudio científico, este artículo constará de una breve introducción y tres grandes apartados (Lengua, didáctica e intervención) —que, de hecho, constituyen los goznes terminológicos sobre los que gira la denominación de dicha asignatura— y finalizará con un apartado destinado a las conclusiones. En éste último apuntaremos aquellas consideraciones, fruto de las reflexiones expuestas a lo largo del trabajo, que, en nuestra opinión, sean relevantes a la hora de impartir dicha disciplina o tengan el peso suficiente para que otras universidades, ahora que vivimos por un período general de reelaboración y mejora de planes de estudio, estimen oportuno incluir esta asignatura en sus respectivos planes de estudios conducentes al título de Psicopedagogía.

(*) Universidad de Córdoba.

Toda nuestra reflexión parte y se nutre de dicho título. ¿Para qué sirven los estudios de Psicopedagogía? ¿Cuál es la función principal del titulado en Psicopedagogía? ¿Qué espera la sociedad actual de nuestras jóvenes oleadas de licenciados en Psicopedagogía? Sin duda alguna, por fácil que, a primera vista, parezca la cuestión, la respuesta se adivina difícil, compleja e intrincada; no sólo por la cantidad de elementos que se entrecruzan y solapan en su resolución, sino también por la enorme importancia social que dicha respuesta conlleva. Ésta está estrechamente relacionada con la búsqueda y consecución de una mejora cualitativa y cuantitativa del sistema educativo español en sus diferentes niveles.

Por otra parte, el área de conocimiento en que se incluye esta asignatura es la Didáctica de la lengua y literatura; área que, de acuerdo con lo dicho por Carmen Guillén Díaz, se plantea como *una ciencia para la enseñanza*. Se trata del:

estudio científico de la organización de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de Lengua y Literatura no como conocimiento en sí mismo, sino para ponerlo al servicio de la acción llevada a cabo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (para alcanzar un objetivo), por la consideración de los constituyentes de la situación pedagógica (Guillén Díaz, 1991, p. 18).

Obsérvese que en este área de conocimiento se dan plenamente los tres aspectos básicos que vertebran los apartados de este artículo: el aspecto lingüístico, que corresponde a los componentes de base: lengua y literatura; el aspecto didáctico, en cuanto ciencia para la enseñanza; y el aspecto de intervención, por su proyección pragmática de conocimiento al servicio de una acción desarrollada en el contexto educativo.

Los licenciados en Psicopedagogía se convierten en asesores, técnicos, peritos, que facilitan en los centros de enseñanza la resolución de problemas, y ayudan a

decidir qué objetivos son prioritarios y a emplear los medios de manera que sea posible obtener unos resultados óptimos.

Ni que decir tiene que la proyección profesional de dicho título aparece notablemente ennoblecida y engrandecida en nuestra propia estima si tomamos en consideración la importancia que la educación tiene, a nuestro parecer, como única panacea, como única manera de mitigar los grandes problemas que aquejan a la humanidad del siglo XXI: las drogas, el hambre, los problemas ambientales, la superpoblación o la falta de respeto a los derechos fundamentales de las personas, por citar algunos de los más sobresalientes y acuciantes.

En este papel de artesano y experto para el que el licenciado en Psicopedagogía se está pertrechando científicamente, toda la formación sobre los temas relacionados con el lenguaje le es proporcionada a través de la asignatura objeto de nuestra reflexión.

Así, no deja de causar una enorme extrañeza el comprobar que en los 74 créditos de materias troncales en el título de Psicopedagogía no hay lugar para estudios lingüísticos o psicolingüísticos para futuros profesionales.

En consecuencia, la única tabla de salvación a la que asirse en lo referente a la formación en temas lingüísticos es la asignatura Intervención didáctica en el área de Lengua, objeto de reflexión que emborrona estas hojas, en un empeño que quedaría sobradamente justificado por este triste hecho.

Esa extremada escasez es tanto más grave cuanto que se da la coincidencia de que para desenvolverse con normalidad en su función social posterior, en calidad de expertos en centros educativos, requerirá, en gran medida, el uso del lenguaje.

Aunque no estamos interesados en las razones o causas de esta, en nuestra opinión, notable deficiencia, quizás pueda pensarse que, puesto que es una carrera de segundo ciclo, se presume que los que llegan a dichos estudios ya poseen un cierto

bagaje lingüístico; O quizás el hecho de haber sufrido un cierto «empeño» filológico en un pasado reciente nos ha llevado al extremo opuesto, en una lógica reacción pendular. En cualquier caso, ninguna explicación, por sofisticada que parezca, puede justificar esta lamentable carencia.

LENGUA

Los factores cognitivos, socioculturales y de la propia personalidad del individuo que –ya sea en el entorno docente o discente– entran en juego en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de la lengua son elementos claves que configuran el concepto, el método, las fuentes y los programas de esta disciplina.

En primer lugar, se impone una idea clara acerca de lo que es la lengua, su importancia, su definición, su función y su *modus operandi*. Esto no es fácil, ni siquiera a la hora de ponerse de acuerdo en los objetivos principales que el estudio lingüístico comporta. Así, R. Van Valin y R. LaPolla comentan con referencia a los fines de la teoría lingüística:

While it is probably impossible to draw up a list of goals for linguistic theory which every linguist would agree with, it is nevertheless possible to characterize a set of general goals which the majority of linguists would give assent to. They are: description of linguistic phenomena, explanation of linguistic phenomena, and understanding the cognitive basis of language, (Van Valin y LaPolla, 1997, p. 2).

El siglo XX ha sido testigo del surgimiento de dos grandes orientaciones en la aproximación científica al estudio del lenguaje:

- Desde una perspectiva sintáctica, en la que la sintaxis ocupa la parte central y más importante del lenguaje, y de la que N. Chomsky es el principal paladín. Por todos es conocida su distinción fundamental entre competencia lingüística –conocimiento del hablante nativo del

lenguaje– y actuación –uso actual del lenguaje en situaciones particulares. Su distinción más reciente ha sido establecida entre *External-language* e *Internal-language*. La *E-language* está constituida por las ideas teóricas y demás fenómenos sociolingüísticos inherentes al lenguaje, mientras que la *I-language* se define como la gramática interna del hablante, único objeto abstracto de estudio, al que sólo se puede acceder a través de las intuiciones del hablante nativo. De este modo, la lingüística se convierte en la ciencia de la gramática, no del lenguaje. Algunas de las Escuelas que arrojan dicha orientación son: GPSG –Generalized Phrase Structure Grammar– (Gazdar y otros 1985); RelG –Relational Grammar– (Perlmutter, 1980); Cat. G –Categorial Grammar– (Moortgat, 1991).

- Desde una perspectiva comunicativa y cognitiva, se estudia el lenguaje como un sistema abstracto donde la sintaxis no ocupa la parte más importante, ya que el principio básico radica en considerar al lenguaje como un medio de comunicación ante todo. Algunas de las Escuelas que siguen esta orientación son: FG –Functional Grammar– (Dik, 1978, 1991); RRG –Role & Reference Grammar– (Van Valin, 1993); SFG –Systemic Functional Grammar– (Halliday, 1985, 1994; Matthiessen, 1995); Tagmemics (Pike, 1982); LFG –Lexical-Functional Grammar– (Bresnan, 1982); HPSG –Head-Driven Phrase Structure Grammar– (Pollard y Sag, 1994); ConG –Construction Grammar– (Fillmore, Kay y O'Connor, 1988); WG –Word Grammar– (Hudson, 1984); CogG –Cognitive Grammar– (Langaeker, 1987, 1990; Lakoff, 1987).

A continuación ofrecemos una lista de posibles objetivos a explicar por la teoría

lingüística, en la que se ha asignado al menos una de las dos vertientes anteriormente señaladas a cada uno de ellos:

- Cómo los hablantes usan la lengua en distintas situaciones sociales. Aproximación B.
- Por qué las lenguas humanas tienen la estructura que tienen. Aproximación B.
- Qué es común a todas las lenguas humanas. Aproximación A.
- Por qué las lenguas humanas se diversifican estructuralmente. Aproximaciones A y B.
- Cómo cambian las lenguas humanas a lo largo del tiempo. Aproximaciones A y B.
- Cómo los hablantes producen y entienden el lenguaje en el mismo momento de actuación. Aproximación B.
- Naturaleza del conocimiento del hablante nativo de su lengua. Aproximaciones A y B.
- Cómo los niños y los adultos aprenden las lenguas. Aproximaciones A y B.

A la hora de establecer una postura en común y aceptar que el lenguaje tiene una base cognitiva, todas las teorías de la perspectiva comunicativa y cognitiva son sensibles a que se planteen las cuestiones que se citan a continuación. En cambio, desde la perspectiva sintáctica, sólo Chomsky se interesa por las cuestiones referentes al conocimiento y la adquisición, aunque no por el proceso.

Van Valin y LaPolla clarifican mediante una serie de interrogantes los tres dominios claves en el estudio de la lengua, a saber, proceso y adquisición, en sus propios términos:

Processing: What cognitive processes are involved when the human beings produce and understand language on line in real time? How specialized to language are the processes?

Knowledge: What constitutes knowledge of language? How is it organized? How is it represented? How is it employed in

language processing? How does knowledge of language relate to knowledge in other cognitive domains?

Acquisition: How do human beings come to have knowledge of language? What is the nature of the acquisition process? Is coming to know language similar to or different from acquiring knowledge in other cognitive domains? Does it involve knowledge from other cognitive domains? (Van Valin y LaPolla, 1997, p. 4).

El carácter lingüístico de esta asignatura es, a todas luces, evidente; y no podemos ni debemos supeditar su aplicación al uso de una determinada lengua, ya sea L1 o L2. El profesor Osuna García comenta que todas las lenguas que integran el conjunto de lo denominado lenguaje humano contienen un amplio repertorio de lexemas *cuya función semántica consiste en referirse a conceptos que clasifican la realidad* (Osuna García, 1996, p. 38) en dependencia de grados de cultura, conocimiento y experiencia del pueblo que hable cada lengua.

En un mundo internacional y plurilingüe como el actual, en una clase de lengua como la que aquí nos ocupa, no podemos mutilar la realidad y formar a esos futuros profesionales refiriéndonos exclusivamente a una sola lengua en particular, aunque ésta sea la lengua materna. Así, algunos han comentado la conveniencia de un formador europeo y han puesto el énfasis en una visión global, en un panorama multilingüe:

La escuela no puede permanecer indiferente ante este abanico de reacciones racionales y emocionales, pero para que encuentre la manera de corresponder a este compromiso y pueda contribuir a la educación del nuevo ciudadano europeo es necesario que las formaciones del profesorado tomen la delantera, aunque sólo sea para evitar las desviaciones xenófobas y para favorecer la comprensión del otro. El paso de una visión local a una visión global que tenga en cuenta los valores europeos en lo que estos tienen de humanistas parece ser un requisito previo para dicha formación (Begioni y otros, 1991, p. 30).

Recordemos que Wittgenstein afirmaba que nuestra lengua es nuestro mundo y que nuestro mundo termina allí donde termina nuestro lenguaje. A la hora de plantear nuestra asignatura es bastante importante que no cercenemos el mundo de nuestros alumnos –ciudadanos de la UE del siglo XXI, de realidad plurilingüe– mediante la asignación arbitraria de esta asignatura a una sola lengua, aunque sea, insisto, la lengua materna.

Una vez más, reforzamos este carácter globalizador y plurilingüe de la asignatura que nos ocupa, que de ninguna manera da pie a que se enfoque exclusivamente a la lengua materna, trayendo a colación la siguiente cita:

El conocimiento de las lenguas se convierte, así, en elemento constitutivo de la identidad personal y de la ciudadanía europea. En este sentido, contribuye a la construcción europea ya que se convierte en posibilitadora de la mediación lingüística y cultural entre los individuos (Begioni y otros, 1991, p. 43).

En cualquier caso, nuestra opción personal para lograr los objetivos lingüísticos de esta disciplina es acogernos a la orientación dada por la escuela de la Lingüística Sistémica Funcional, que tiene, por cierto, de una amplísima gama de aplicaciones prácticas precisamente sobre la base de cualquiera de las razones de aplicación práctica apuntadas por el mismo Halliday entre las que, a continuación, destacamos aquellas que juzgamos más sobresalientes y más adecuadas para impartir esta materia que ocupa nuestra reflexión:

...To understand the nature and functions of language;
To understand what all languages have in common and what may differ from one language to another;
To understand how languages evolve through time;
To understand how a child develops language, and how language may have evolved in the human species;
To understand the quality of texts: why a

text means what it does, and why it is valued as it is;

To understand how language varies, according to the user, and according to the functions for which it is being used;

...To help people learn their mother tongue: reading and writing, language in school subjects etc.;

To help people learn foreign languages;

...To understand the relation between language and the brain;

...To design computing software that will produce and understand text, and translate between languages;

To design systems for producing and understanding speech, and converting between written and spoken text;

And so on... (Halliday, 1985, p. XXIX-XXX).

Ángel López García (López, 1988, p. 13) nos ofrece las cuestiones abordadas tradicionalmente en el campo de la psicolingüística, que son: los fundamentos biológicos del lenguaje; el lenguaje infantil; el aprendizaje de la conducta verbal; la comprensión y la producción de enunciados lingüísticos; el almacenamiento de la información lingüística; el bilingüismo y las patologías lingüísticas. Como hemos visto en la cita precedente, Halliday tiene respuestas que aportar a estas cuestiones, así como a la pregunta –últimamente muy candente– sobre el origen del lenguaje humano.

A este respecto, Enrique Bernárdez comenta que tanto las lenguas como las personas nos encontramos «en un continuo de diferenciación que tiene una poderosa base común». (Bernárdez, 1999, p. 26)

A nuestro parecer, esa similitud o afinidad no es de origen genético, aunque Steven Pinker parece afianzarse cada vez más en su hipótesis y considera el lenguaje como un instinto humano:

As far as the language instinct is concerned, the correlation between genes and languages is a coincidence. People store genes in their gonads and pass them to their children through their genitals; they store grammars in their brains and pass

them to their children through their mouths. Gonads and brains are attached to each other in bodies, so when bodies move, genes and grammars move together (Pinker, 1995, p. 258).

Tampoco entendemos que dicha afinidad sea innata, sino que más bien se debe a la semejanza entre nuestros sistemas cognitivos, esto es, al modo en que funciona el cerebro humano y al carácter social de la experiencia humana.

Para muchos autores, muchas de las preguntas claves del lenguaje se responderían acertadamente si fuésemos capaces de resolver la gran incógnita del origen del lenguaje humano. Esta pregunta provoca gran fascinación, y no inquiere tanto nuestros ancestros como el sentido de lo simbólico. Así, Terrence Deacon la formula de la manera siguiente:

Where do human minds come from? The missing link that we hope to fill in by investigating human origins is not so much a gap in our family tree, but a gap that separates us from other species in general. Knowing how something originated often is the best clue to how it works. And we know that human consciousness had a beginning (Deacon, 1997, p. 23).

En cualquier caso, si adoptamos una perspectiva gradualista –que implica considerar que la evolución del lenguaje va a la par de la evolución del cerebro y del comportamiento técnico y social– estaremos de acuerdo con el profesor Bernárdez en que, de alguna forma, debemos explicar lo siguiente. Por otra parte, esta explicación constituye, sin duda, el componente principal de una clase correspondiente a la asignatura que aquí se debate:

- (1) Cómo se pasa del reducido número de gritos y llamadas de los monos antropoides a la multitud de palabras de las lenguas humanas.
- (2) La producción intencional, voluntaria y básicamente arbitraria del lenguaje; es decir, a diferencia de lo que parece suceder con los chimpancés, los seres humanos

podemos utilizar las palabras en ausencia de los objetos a los que se refieren y, sobre todo, para conseguir determinados fines.

(3) La aparición de unidades complejas a partir de las palabras; en otros términos, la sintaxis.

(4) El perfeccionamiento del sistema fonatorio (Bernárdez, 1999, p. 193).

Estimamos que se crean nuevas palabras de acuerdo con las necesidades del momento. El grito como cuestión de auto-defensa o como expresión de presencia de caza es una cuestión de vivencia personal. El descubrimiento de la arbitrariedad de los signos lingüísticos perdura a través de la experiencia personal y es una cuestión que pervive de forma rutinaria.

No obstante, pese a admitir la arbitrariedad del signo lingüístico, también debemos aceptar su dependencia de los principios de gestos, de iconicidad y de marca que están latentes en la realidad mental de los seres humanos.

Quizás por su exclusividad, la sintaxis es absolutamente clave para la comprensión del lenguaje humano, aunque –según Bernárdez– para funcionalistas y cognitivistas, la sintaxis «está ligada a los significados, no es independiente de ellos». (Bernárdez, 1999, p. 209).

En cualquier caso, está claro que el lenguaje es un todo jerarquizado, estructurado; de acuerdo con Halliday (Halliday, 1985, p. XIV), se trata de un sistema de significados que va acompañado por formas a través de las cuales los significados se hacen realidad, de manera que unos elementos dependen de otros o están íntimamente asociados con ellos. Así, la sintaxis se encarga de que unos elementos verbales encajen automáticamente en otros, esto es, se responsabiliza de la automatización de procesos lingüísticos; funciona como una especie de guardia de tráfico en la base temporal-espacial que circunda toda actividad del ser humano.

Sin duda, la explicación de una evolución gradual es factible y Bernárdez cita a Nocentini, Armstrong, Stokoe, Wilson, Leonard Rolfe, Robin Allott y Talmy Givón como

posibles autores en la línea de una hipótesis gradualista, que especifica así:

Nosotros hemos visto que la sintaxis se puede entender en términos de automatización de estrategias. El desarrollo de la mente (o el cerebro) a la vez que el desarrollo del lenguaje gestual y oral, permite sin embargo una visión más gradualista que no exige una única mutación radical sino la acumulación de un gran número de pequeñas mutaciones que servirían para muchas cosas y que fueron mejorando la situación de los seres humanos sobre la tierra, a la vez que una reorganización del cerebro basada también en la experiencia y no sólo en la genética (Bernárdez, 1999, p. 220).

A la importante cuestión de para qué sirve el lenguaje podemos responder que funcionalmente la lengua tiene en esencia una triple faceta, y se puede entender al mismo tiempo –el hecho de la cotemporalidad es muy importante– como intercambio, como mensaje y como representación de la realidad.

Existe, pues, una función interpersonal, que, en términos de sistémica funcional, también se llama componente interpersonal y que sirve para mantener relaciones interpersonales a fin de conservar y preservar la identidad y coherencia del grupo. En este sentido, Halliday considera la frase como un intercambio.

La función comunicativa cuya traducción en términos sistémicos sería el componente textual sirve para comunicar información sobre la realidad externa o interna del individuo. En este contexto, Halliday considera que la frase es ante todo un mensaje.

La función representativa, que en términos hallidianos se denominaría «componente ideacional», sirve para representar la realidad, incluida la propia realidad mental que el hablante se hace. Aquí, la frase, en cuanto unidad básica de la lengua, es considerada como representación de la realidad.

También existen otras funciones importantes de la lengua, tales como ser un elemento de poder que sirve para hacer cosas, hacer que otros hagan cosas o hacer literatura.

Esta última función es importante para nosotros, por cuanto esta disciplina queda integrada en el área de conocimiento de la didáctica de la lengua y la literatura. A este respecto, quien suscribe este artículo comentaba en la Universidad de Alcalá de Henares, al establecer un denominador común entre el profesor de ESP –hoy tan en voga– y el profesor de literatura inglesa –algo ya quizás más arcaico–, lo siguiente:

Pero en esta ocasión me place marcar la segunda parte de la mencionada cita *‘but the Heart of the Affair’* con un énfasis especial, de manera que el objetivo de esta contribución se destaque prístinamente en la línea de indagar en el significado profundo de lo que se entiende por enseñanza de la literatura inglesa. Se trata de mostrar cómo el desarrollo de las teorías del ESP incide y, de alguna manera, facilita el impartir una adecuada clase de literatura inglesa (León Sendra, 1995, p. 117).

No es el momento, ni este es el espacio oportuno, para extendernos en considerar toda la grandeza y posibilidades que la literatura ofrece a un psicopedagogo. Lo dejamos pendiente para posteriores intervenciones.

En cualquier caso, y antes de pasar a nuestro siguiente apartado, es evidente –en nuestra opinión– que el carácter que debe presidir esta asignatura es eminentemente lingüístico y de ningún modo debe centrarse a una lengua concreta, ya sea lengua materna o lengua extranjera. Sólo una pasajera miopía intelectual –que a veces puede convertirse en mediocridad habitual, y es tanto más grave en un tiempo en que se impone el plurilingüismo– puede adscribir esta disciplina a una determinada lengua y, en consecuencia, privar a los estudiantes de una formación lingüística profunda que les habilite para su futura función social de expertos y consejeros en relación con la educación. En este período de formación, los futuros psicopedagogos deberán ser capaces de adquirir esa sensibilidad que el profesor Zayas Hernando

sugiere como secuenciación de los aprendizajes gramaticales:

Si el objeto de aprendizaje no es la descripción del sistema lingüístico, sino el dominio de la diversidad de los usos sociales del lenguaje, los contenidos gramaticales no pueden secuenciarse de un modo autónomo, de acuerdo con la organización que éstos presentan en los manuales de gramática sino de acuerdo con la planificación que se le dé previamente al aprendizaje del uso de la lengua (Zayas Hernando, 1997, p. 235).

Tenemos, pues, por cierto que en esta asignatura, de carácter eminentemente lingüístico, conviene adoptar –de acuerdo con lo dicho por el profesor Osuna García– un criterio semántico, «el único que nos puede permitir sucesivas clasificaciones de los datos que constituyen las lenguas naturales» (Osuna, 1996, p.21).

Consecuentemente, no se debe asignar esta asignatura a ninguna lengua concreta ya que –como afirman Valin y LaPolla– «Documenting the diversity of human languages is a necessary and crucial aspect of linguistics» (Valin).

La formación lingüística de esta materia exige que, en ningún caso, se limite; No puede concretarse en una sola lengua particular, ya sea L1 o L2, sino que debe tratar los aspectos del lenguaje humano que abarcan todas las lenguas. En este sentido, pueden tener perfecta cabida las palabras de Paloma Castro Prieto sobre la dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje del lenguaje en cuanto a competencia intercultural:

En todos los países miembros se refleja un deseo por reforzar el papel de la educación y contribuir, así, al «cambio» en las mentalidades, especialmente en los jóvenes para quienes Europa se ha convertido en una realidad. En este sentido, la educación juega un papel esencial por su carácter de integración social, ya que recoge las referencias necesarias para la afirmación de la identidad colectiva, y de contribución

hacia la consolidación de una ciudadanía europea (Castro Prieto, 1991, p. 41).

En cualquier caso, hemos asistido, a finales del siglo XX, al fracaso de los modelos innatistas y sintácticos en el estudio de la lengua, así como al auge de los enfoques sociocognitivos con un claro predominio del significado y de la comunicación en la adquisición del lenguaje. En opinión de Lomas, esto trae como consecuencia *un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado «enfoque comunicativo» de la enseñanza de las lenguas* (Lomas et al., 1993, p. 56). Ello implica, sin duda alguna, tratar de la aportación de la psicolingüística en la didáctica, que es el tema del que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

DIDÁCTICA

En general, suele existir, entre el profesorado de enseñanza de lenguas, una cierta desconfianza –a veces incluso hasta desdén– y, cuando menos, una insidiosa indulgencia académica, hacia todo lo que suene a teoría lingüística.

Sin embargo, en nuestra opinión, toda didáctica de la lengua, por muy práctica y aplicada que haya de ser debido a su propia naturaleza, debe estar enraizada en una sólida teoría lingüística, tanto más en una disciplina como la que aquí es objeto de nuestras reflexiones, y en la que para el ejercicio profesional posterior es necesario ofertar razones y motivos válidos de complementación entre teoría y práctica. Recordemos, pues, que –desde un punto de vista científico– sólo una auténtica teoría, razonada y lógica, puede validar la práctica cotidiana y efímera. Es cierto que, como asegura Joaquín Serrano Serrano, en estos tiempos finiseculares se ha alcanzado un cierto equilibrio entre conocimiento teórico y práctica rutinaria:

Son estos unos momentos en los que se han superado dos extremos que nos parecen

viciados: por un lado, la concepción que suele llamarse tradicional de que lo único o fundamental para dar clase es conocer la asignatura; y por otro lado, la idea contraria, con cierto arraigo en los años 80, que tiende a minimizar los «qués» cargando las tintas en los «cómos» (Serrano Serrano, 1997, p. 86).

En todas las actividades humanas llegamos al convencimiento de que no se puede hacer nada bien a no ser que se tenga claro en la mente lo que hay que hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo.

El profesor de lengua debe mantener una orientación teórica en su cometido y el licenciado en Psicopedagogía tiene que ser consciente de ello para orientarle cuando la ocasión lo requiera. Estamos totalmente de acuerdo con el profesor Henry C. Widdowson cuando, acertadamente, afirmaba:

Language teaching, in order to be effective in practice, must have a theoretical dimension because without it there is no objective, and no eventual purpose. All that is left is technique dressed up with nowhere to go, the dreary humdrumery of routine for its own sake (Widdowson, 1984, p. 30).

Nótese, no obstante, que es bastante lógico pensar que si un profesor entiende que aprender una lengua significa adoptar un comportamiento determinado mediante la formación de hábitos, la metodología de su enseñanza se basará en los ejercicios estructurales; Si cree que el aprendizaje consiste en lograr una iniciativa cognitiva, su metodología se orientará hacia la resolución de problemas; Si entiende que el modelo de descripción del lenguaje reside en las propiedades formales del sistema lingüístico, su enseñanza se enfocará hacia los diferentes patrones superficiales de la frase; Y si, por el contrario, estima que el modelo de descripción debe tratar acerca de las relaciones que subyacen en la estructura profunda, entonces el profesor orientará su metodología hacia las profundidades del lenguaje. A este respecto, Eva

Alcón y Esther Usó (Alcón y Usó, 1998, p.11) recogen la siguiente cita:

Changes in language teaching methodology have always had a close relationship with changes in theories of the nature of language and the nature of language teaching/learning (Kelly, 1969; Howatt, 1984; Richards y Rodger, 1986; Alcaraz, 1993; Sánchez, 1993, 1997).

En cualquier caso, nos parece un error bastante corriente el tratar de aplicar directamente a la técnica pedagógica los resultados de la investigación acerca de la teoría de la enseñanza de la lengua. Por ello, las modas metodológicas en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas son el producto natural de un serio fallo en el sistema educativo. Dicho de otro modo, el profesor de lengua, por falta de destreza o de voluntad a la hora de comprobar la relevancia de dicha novedad, tiende a dejarse llevar fácilmente por cualquier novedad didáctica.

No se puede caer en la tentación de tomar como credo absoluto la excelencia de una orientación funcional-nocional —como antes la estructural, o como el método comunicativo en la didáctica de la lengua en la actualidad—, y conviene equilibrar la situación y someter esta teoría con una investigación crítica antes de su aplicación.

En todo caso, opinamos que tanto la teoría como la práctica son necesarias e insustituibles, ya que la efectividad de la práctica depende de una teoría relevante y sólida; en cambio, la relevancia de la teoría se asienta y se pone de manifiesto en una práctica efectiva y rutinaria. Este convencimiento nos lleva inevitablemente a la conclusión de que teoría y práctica son absolutamente complementarias, reverso y anverso de una misma moneda.

Precisamente, a nuestro entender, la responsabilidad de hacer caer en la cuenta a los profesores de lengua de la necesidad de resistirse a la tentación arriba mencionada recae en los licenciados en Psicopedagogía, siempre y cuando ellos, a su vez, hayan tenido en su formación una asignatura

como la que aquí nos ocupa y en la que también se les ha hecho ver, mediante una orientación teórica integrada en el trabajo práctico, dicha posibilidad.

Una orientación teórica tiene que ver con el proceso de investigación más que con los productos de consumo logrados en dicho proceso. Así, H. C. Widdowson constata:

The theoretical dimension of teaching comes in not as an application of the findings of somebody else's research but as an application of procedures for conducting research of one's own, suggested by these findings no doubt but related to classroom activities, and part of the pedagogic process. From this point of view, the controlled experiments of the researcher do not produce *facts* for instant assimilation and use, but identify *factors* that call for further enquiry in the context of the classroom (Widdowson, 1984, p. 32-3).

Este interés por una investigación sobre los procesos más que sobre productos es, en la situación de enseñanza/aprendizaje, una característica del profesor de lengua, que necesita preguntarse por el por qué de su rutina en la clase. Le obliga a plantear un análisis conceptual de su tarea profesional que le permita diseñar actividades de manera sistemática y exploratoria, y cuya finalidad más importante es reducir en gran medida el abismo que suele existir entre enseñanza e investigación. En esta tarea, la ayuda que puede aportar el experto psicopedagogo es, a nuestro entender, enormemente valiosa.

Carmen Guillén Díaz se pregunta por la identidad del área de conocimiento de la didáctica de la lengua y la literatura, y la enmarca dentro de: la ciencia (el acervo de los saberes), la tecnología educativa (saber hacer a través de procedimientos, estrategias, técnicas, materiales, soportes, actividades, etc.), y la filosofía práctica (saber ser o, lo que es lo mismo, tener una actitud frente a la acción e intervención directa). Son precisamente los dos últimos elementos los que aquí nos interesan, ya que están

relacionados con el carácter didáctico de la asignatura objeto de nuestra disquisición. Así, Guillén Díaz comenta:

Es esa aplicación metódica desde las adaptaciones lo que determina la identidad de esta Didáctica específica como una tecnología educativa, porque integra saberes y actividades, ya que concibe, realiza y utiliza métodos, modelos de concepción de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas (Guillén Díaz, 1991, p. 24).

Y, una página después, delimita con más detalle la actitud docente que implica esta nueva área de conocimiento al afirmar:

De esta forma, la cultura profesional docente se configurará como actitud práctica por la implicación y la participación. Así, el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura afirma su existencia como una filosofía práctica, lo que conduce a identificar esta Didáctica específica por el recurso a la *autorresponsabilidad* y al *carácter comunicativo* de la práctica, considerando estos dos rasgos como fundamentales de todo estilo de enseñanza o pedagógico (Guillén Díaz, 1991, p. 25).

La clase de lengua, la situación didáctica de enseñanza/aprendizaje de una lengua, fue siempre, es y —creemos— continuará siendo muy compleja, ya que en ella entran continua y estrechamente en juego muchas variables. También entendemos que es precisamente el licenciado en Psicopedagogía quien debe poseer una visión de conjunto —a través de la «autorresponsabilidad» y el «carácter comunicativo de la práctica», una pedagogía efectiva más amplia que abarque todas esas variables de la situación mencionada; ha de contar, en definitiva, con una preparación superior a la del propio profesor de lengua, porque éste, inmerso en su quehacer diario y rutinario, puede —en un momento determinado— pasar por alto alguna de dichas variables.

Para obtener esa preparación y madurez que propugnamos ofrecer a nuestros alumnos en la asignatura de Intervención

didáctica en el área de lengua, entendemos que la disciplina de la que estamos tratando es absolutamente esencial, siempre y cuando no se cercene y se convierta en una disciplina perteneciente al sílabus filológico de los profesores de una determinada lengua, ya se trate de la lengua materna o de una segunda lengua. En este sentido, el rasgo de la transversalidad es aquí tan fundamental como cuando se trata de perfilar el contorno del área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tal y como Carmen Guillén Díaz sugiere:

Por otra parte, en los lugares institucionales de nuestro sistema de educación que son los Departamentos universitarios, la transversalidad es igualmente un modo de funcionamiento del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, por cuanto que se encuentran integrados en dicha área los profesores de la Didáctica de las diferentes lenguas, estableciéndose entre ellos reflexiones críticas, interacciones, intercambios y colaboraciones fructíferas (Guillén Díaz, 1991, p. 25).

Evidentemente, esto es cierto sólo en aquellas universidades en las que la puerta de cambio de área de conocimiento no ha sido sistemática y herméticamente cerrada. No olvidemos que transversalidad significa flexibilidad, apertura de mente y de horizontes. Es justo todo lo contrario de un coto cerrado.

Por todos conocidos son los objetivos de la LOGSE, que se presentan como desarrollo de capacidades al menos en cinco ámbitos: intelectual o cognitivo, corporal o motriz, afectivo, personal, y de relación interpersonal social. Para todos y cada uno de esos ámbitos es esencial la madurez del psicopedagogo que, como venimos porfiando, puede conseguir en la asignatura de Intervención didáctica en el área de lengua siempre y cuando el alumno reciba y asimile ese modelo que inspira la LOGSE y que C. Coll exponía brillantemente así:

Simplificando al máximo, las ideas o principios básicos del planteamiento curricular de

la Reforma, pueden agruparse en dos grandes apartados. El primero se refiere a una cierta manera de entender cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan más y mejor. En este apartado encontramos, por ejemplo, las ideas de aprendizaje significativo; de memorización comprensiva; de funcionalidad de lo aprendido; de la importancia de los conocimientos previos; de modificación, revisión y construcción de esquemas de conocimiento; de ajuste de la ayuda pedagógica; etc. (Coll, 1990, pp. 60-70).

En definitiva, se trata de una concepción constructivista de un modelo de enseñanza/aprendizaje de la lengua. El otro gran apartado al que Coll se refiere concierne al concepto del currículo y su organización.

Así pues, en la orientación didáctica de esta asignatura, entendemos que es de gran utilidad para nuestros futuros profesionales mostrar, de manera fehaciente, las cuatro razones fundamentales por las que «para enseñar no basta con saber la asignatura» (Hernández y Sáncho, 1989, pp. 8-10):

- Necesidad de aunar teoría y práctica en la formación del profesorado.
- Capacidad del profesor para rentabilizar sus esfuerzos docentes mediante una serie de recursos profesionales.
- Responsabilizar a los alumnos de tomar las riendas de su propio aprendizaje.
- Actitud del profesor basada en principios de adaptabilidad y flexibilidad.

En cualquier caso, propugnamos para esta asignatura la conveniencia de adoptar en el desarrollo de sus clases un sistema de tipo «trabajos por proyectos» o «enseñanza mediante tareas», así tendría buena cabida el segundo epígrafe del descriptor científico de esta asignatura que, recordemos, dice así: «Intervención, innovación e investigación didáctica en el área de lengua». Nunan (1993) opina que en la mayoría de las definiciones de «tarea» entran en juego dos elementos

básicos: la noción de negociación y la noción de trabajo en grupo. Ambos factores designan una actitud más o menos controlada, pero que, sin duda alguna, refuerza el uso de la lengua y activa enormemente esa interrelación entre alumnos y profesor en el aula. En nuestra opinión, esta interacción constituye la piedra angular de toda aproximación didáctica en la clase de lengua, en sus cuatro facetas elementales:

- Aportación de un «input» inteligible.
- Promoción de un «output» en el alumno a través del juego de preguntas y respuestas, así como de un flexible tratamiento de corrección de errores.
- Oferta y explicación de elementos formales y de reglas.
- Producción de estrategias de negociación y organización de trabajo en grupos.

Estos innovadores proyectos de investigación tienen su origen en la escuela rusa de psicología (Vigotsky y Leontiev; v. Wertsch (1988) y Riviere (1988)) y en los métodos pedagógicos tipo Freinet; y adoptan la idea de «realizar» como procedimiento de activación didáctica y, en nuestra opinión, acostumbra y preparan a los futuros psicopedagogos a tomar decisiones e intervenir. Este será el objeto de nuestra reflexión en el siguiente apartado.

INTERVENCIÓN

Este apartado constituye en nuestra reflexión el último pilar en el que se basa el significado de esta disciplina o materia académica, en función de su contribución a la formación de los profesionales llamados psicopedagogos.

Si miramos el término «intervención» en el DRAE, vemos que tiene 13 posibles acepciones. De ellas, descartamos siete, ya que se refieren a procesos que implican contextos totalmente extraños a las situaciones educativas —p. ej., la número 13:

«Hacer una operación quirúrgica». Las acepciones número 6 y 7 hacen referencia a cuestiones monetarias; las número 9, 10, 11 y 12 tienen relación con la autoridad del Estado en diferentes situaciones.

Así, nos quedamos con seis acepciones que pueden aplicarse al desempeño de la función profesional del psicopedagogo: las correspondientes a los números 1, 2, 3, 4, 5 y 8. Dejamos de lado la acepción nº 5 —Sobrevenir, ocurrir, acontecer— por su carácter existencial, circunstancial y general, y nos fijamos en las demás. La número 1: «Tomar parte en un asunto» hace referencia a un proceso material y el asunto de referencia está relacionado con el ámbito educativo. Implica ausencia de pasividad, y connota energía en movimiento y la actitud de un peregrino en marcha o, lo que es lo mismo, la actitud de aprender enseñando o de enseñar aprendiendo.

La acepción nº 2: «Interponer uno su autoridad» representa —a nuestro parecer— el fundamento de la preparación formativa, así como la razón última que habilita al psicopedagogo para su actividad profesional. Una persona dotada de autoridad, a causa de sus saberes y sus conocimientos, puede intervenir, aconsejar y tomar decisiones en determinadas situaciones en los contextos educativos de los centros de enseñanza.

Las acepciones tercera —Interceder o mediar por uno— y cuarta —Interponerse entre dos o más que riñen— indican, en nuestra opinión, posibilidades concretas de actuación basadas en la segunda acepción y consecuencia de la autoridad que adquiere el experto psicopedagogo en cuestiones educativas a lo largo de su periodo formativo. La formación que recibe en la facultad mediante asignaturas como la denominada Intervención didáctica en el área de lengua le capacita para ello.

También ocurre lo mismo con la acepción nº 8 —Dirigir, limitar o suspender una autoridad el libre ejercicio de actividades o funciones—, aunque su aplicación sólo sea necesaria en casos extremos.

De todas formas, si se tiene en cuenta que la futura actuación profesional de los alumnos incluirá situaciones en las que será necesaria su intervención, esta asignatura requiere una gran responsabilidad por parte del profesor, que debe —mediante su formación integral en cuestiones lingüísticas— dotar de autoridad al futuro profesional, para que en su día pueda ejercer dicha autoridad cuando se vea obligado a intervenir y actuar en determinados contextos educativos. Es evidente que esa autoridad no puede limitarse y acotarse a una sola lengua en particular. El dominio del lenguaje humano no es patrimonio de ningún idioma concreto, se encuentra por encima de todas las formas concretas de expresarse y puede manifestarse en cualquiera de esos canales de comunicación que son las lenguas particulares. Por ello, es importante cerciorarse de que esta asignatura se refiere a la lengua en general y no se adscribe a una lengua determinada, ya sea materna o extranjera.

Creo que nos encontramos en los albores de la eclosión de los profesionales de la intervención, quienes —aunque en muchos casos recurren a las ciencias del lenguaje, de la información y de la comunicación— deben sentir una necesidad imperiosa de marcar y definir sus propias responsabilidades, competencias e instrumentos de actuación.

Así pues, el término «intervención» también conlleva un concepto complejo, y en el que se inscribe un sistema de estrategias y técnicas que ha de servir para actuar en el entramado del contexto educativo de las materias propias del lenguaje humano. En el interior del aula de la disciplina que nos ocupa también hay lugar para la intervención de manera habitual. Así, Roca de Larios apunta su tremenda importancia:

Although there is general agreement as to what genuine professional teaching should involve as regards needs analysis, syllabus design, lesson planning, use of materials, assessment, etc., it seems fair to claim that a knowledge of what goes on in the

classroom, i. e., the interaction between the teacher and the students, is what really matters (Roca de Larios, 1998, p. 175).

Algo más arriba, al tratar del apartado de la didáctica, hacíamos mención al interés de la investigación sobre los procesos en un contexto educativo, también aquí hacemos hincapié en la necesidad de indagar e investigar acerca de los procesos de la intervención en el lenguaje. En dicha labor, hay que tener en cuenta que ya en el inicio de la década de los setenta Schiefelbusch identificó los cuatro componentes principales del proceso de la intervención en el lenguaje, que denominó de la siguiente manera:

- Evaluación inicial.
- Desarrollo del programa.
- Mantenimiento del programa.
- Evaluación del programa.

Un prolijo y extenso comentario sobre estos componentes puede leerse en el capítulo «Planificación y programación para la intervención en el lenguaje» de Kenneth F. Ruder, que aparece en el libro *Bases de la intervención en el lenguaje*, editado por R. L. Schiefelbusch (1986, pp. 259-299).

Es evidente que una intervención eficaz en el ámbito del lenguaje exige recurrir a un considerable número de fuentes y factores que inciden en el mundo educativo, y que nosotros consideramos que son básicamente las siguientes: contexto social, alumnado, profesorado, metodología, materia, proceso de aprendizaje y resultados. Estos siete elementos constituyen un conjunto cohesionado en el que todos se relacionan e influyen en los otros, todos los factores son sensibles a la modificación en la actitud o comportamiento del resto. Todos y cada uno de ellos son responsables, hasta un máximo grado con variaciones porcentuales, del funcionamiento normal de la situación enseñanza/aprendizaje del lenguaje en todo contexto educativo.

La complejidad de la situación de la enseñanza/aprendizaje del lenguaje en el

contexto educativo, que, por otra parte, constituirá la mesa de operaciones habitual de la intervención profesional del psicopedagogo, exige que se dote la asignatura Intervención didáctica en el área de la lengua de una amplia visión de conjunto —en total desacuerdo con su adscripción a una lengua concreta y determinada— y de una madurez que abarque gran cantidad de información relevante para cada uno de los factores anteriormente mencionados. Ello, no cabe duda, estaría en consonancia con la consecución del objetivo que se plantea en el área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y que Carmen Guillén Díaz ha trazado así:

Académicamente, por tanto, se trata de preparar profesionales para la intervención, para la acción profesional de la Educación, en los niveles requeridos, centrandose su problematización en el papel de los saberes, en las condiciones de transmisión, apropiación y transformación de los saberes en los sistemas didácticos (Guillén Díaz, 1991, p. 21).

Para terminar este apartado, digamos que el agente de la intervención debe estar interesado no sólo en el «qué» del desarrollo lingüístico, sino también en el «cómo» de la adquisición del lenguaje; y aquí auguro un magnífico y prometedor futuro a esta noble materia por su conexión con el estudio y la investigación en el campo del proceso del aprendizaje del lenguaje.

A fin de realzar el auge de este papel interventor, concluyamos con la afirmación de que, aunque el objetivo de la intervención es el ciclo temporal del contexto educativo, su alcance va mucho más allá, ya que sus efectos —bajo los tres tipos principales de intervención: correctora, preventiva y optimizadora— perduran toda la vida.

CONCLUSIONES

Por mor del tiempo y el espacio, si no es por la más sensible razón de no llegar a agotar la paciencia de nuestro estimado y estimable lector, vamos a concentrar todas

las posibles conclusiones de esta reflexión hecha a vuela pluma en un breve resumen esquematizado.

Así pues, sería conveniente paliar de alguna forma la escasa formación en cuestiones de formación lingüística que, desde un punto de vista oficial y formal, se ofrece a los alumnos de Psicopedagogía. También sería necesario afirmar el carácter europeo de esta asignatura, que se refiere al lenguaje y no a ninguna lengua en concreto. Al mismo tiempo, conviene reconocer en esta materia un auténtico baluarte de la construcción europea en la que nos encontramos inmersos, ya que posibilita entre los estudiantes la mediación lingüística y cultural. Finalmente, hemos de incidir una vez más en el hecho de que esta disciplina proporciona a los futuros psicopedagogos una actitud abierta, de amplios horizontes, con una visión de conjunto de gran madurez; y les proporciona un enorme sentido de la responsabilidad y un abierto carácter comunicativo, características ambas de esa joven área de conocimiento que es la Didáctica de la lengua y la literatura, y en cuyo seno debe o debería —no obstante la esperpéntica y taifista división oficial entre filologías y didácticas— nutrirse nuestra docencia universitaria.

A lo largo de estas páginas, se ha ido desgranando nuestro esmero y nuestro empeño por realzar la conveniencia, incluso la necesidad, de que una asignatura con el título de Intervención didáctica en el área de lengua aparezca en el diseño del plan de estudios conducentes al título de Psicopedagogía; y no sólo que aparezca, sino de que sea concebida e impartida en la línea y bajo los parámetros ampliamente expuestos aquí en todas aquellas universidades que ofrecen esta titulación.

La única conclusión posible que me resta por señalar es dejar que cada cual —en caso de que sus actitudes e ideas converjan con lo aquí expuesto— se responsabilice de dicha necesidad y conveniencia dentro de los límites que nos impone ese amasijo de

voluntad, afectos, intereses y libertad que somos los seres humanos, y siga porcentualmente los dictados cognitivos de acuerdo o en desacuerdo con la reflexión realizada en estas páginas, para lo que hay que contar con que las circunstancias personales nos lo permitan sin que los cimientos del *stablishment* oficial se resientan demasiado. Cada uno ha de hacerlo en función de su facilidad para aplicarlo, y sus posibilidades de ingerencia o, precisamente, intervención. Es decir, es necesario que los Rectores, Decanos, Directores de Departamento y demás miembros de Juntas de Gobierno legislen y gobiernen; los miembros de Concursos de plazas universitarias, juzguen imparcialmente como garantes públicos sin dejarse impresionar ni maniobrar por razones derivadas de políticas universitarias locales del momento; y los profesores enseñemos, lo que, en definitiva, no consiste sino en facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos, futuros expertos del lenguaje humano en los centros educativos del mañana.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÓN, E.; CODINA, Y. V. (eds): *Current Issues in English Language Methodology*. Castellón de la Plana, Publ. Universitat Jaume I, 1998.
- BEGIONI, L. et al.: «Para una formación europea de los formadores en lengua: Enfoque accional y multimodalidad», en *Lenguaje y textos*, 13 (1991), pp. 29-40.
- BERNÁRDEZ, E.: *¿Qué son las lenguas?* Alianza editorial, 1999.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G: *Enseñar lengua*. Ed. Grao, 1994.
- CASTRO PRIETO, P.: «La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural», en *Lenguaje y textos*, 13 (1991), pp. 41-54.
- COLL, C.: *Los contenidos de la Reforma*. Barcelona, 1990.
- DEACON, T.: *The Symbolic Species*. Penguin Books, 1997.
- DOWNING, A.; LOCKE, Ph.: *A University Course in English Grammar*. Prentice Hall, 1992.
- GARCÍA PADRINO, J.; MEDINA A. (eds): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya, 1988.
- GUILLÉN DÍAZ, C.: «El área de didáctica de la lengua y la literatura: Identidad y entidad de una disciplina específica», en *Lenguaje y textos*, 13 (1991), pp. 11-27.
- HALLIDAY, M. A. K.: *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, 1985.
- LEÓN SENDRA, A. R.: «La enseñanza de la literatura inglesa y ESP», en S. BARRUECO y otros (eds): *Lenguas para Fines Específicos IV*. Universidad de Alcalá de Henares, 1995.
- LEÓN SENDRA, A. et al.(eds): *I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y Literatura, L1 y L2*. UCO Servicio de publicaciones, 1996.
- LEÓN SENDRA, A. R. y otros (eds): *Nuevos Horizontes en Didáctica de la Lengua y Literatura, L1 y L2*. ALS, Córdoba, 1999.
- LEÓN SENDRA y otros (eds): *II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y Literatura, L1 y L2*. ALS, Córdoba, 1999.
- OSUNA GARCÍA, F.: *Teoría y enseñanza de la gramática*. Ágora. 1996.
- PINKER, S.: *The Language Instinct*. Penguin Books, 1995.
- PINKER, S.: *How the Mind Works*. Penguin Books, 1997.
- RIVIERE, A.: *La psicología de Vigotsky*. Madrid, Visor, 1984.
- ROCA DE LARIOS, J.: «Classroom research: a Source of Methodological principles for EFL Teaching», en ALCÓN; CODINA (eds). 1998.
- SCHILFELBUSCH, R.: *Bases de la intervención en el lenguaje*. Alhambra Universidad. 1986.
- SERRANO, J.; MARTINEZ J. E. (Coords): *Didáctica de la lengua y literatura*. Oikos-tau, 1997.
- VAN VALIN, R.; LAPOLLA R.: *Syntax*. Cambridge U. Press, 1997.
- WALLACE, M. J.: *Training Foreign Language Teachers*. CUP, 1995.

- WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, 1988.
- WIDDOWSON, H. G.: *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford University Press, 1984.
- WIDDOWSON, H. G.: *Aspects of Language Teaching*. OUP, 1990.
- ZAYAS HERNANDO, F.: «Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua», en SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J. E. (Coords).