Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación (2004)

MEMORIA CIENTÍFICO-TÉCNICA DEL PROYECTO

1 RESUMEN DE LA PROPUESTA

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Daniel Cassany i Comas

TITULO DEL PROYECTO: La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica.

RESUMEN:

El presente proyecto se propone delimitar y analizar la Competencia Receptiva Crítica (CRC) en estudiantes de bachillerato y universitarios, de acuerdo con la hipótesis de que estos colectivos presentan carencias para una lectura y recepción oral superior --y, por lo tanto, críticas-- de los discursos de los medios de comunicación. La CRC se refiere a la capacidad de poder inferir 'lo que hay detrás' de cualquier discurso: la ideología, el punto de vista, el propósito, la ironía, unas determinadas formas de razonar, etc. A partir de investigaciones previas de tipo psicolingüístico, retórico, pragmático-discursivo y sociocultural, se propone la delimitación de los componentes de la CRC, el diseño de instrumentos para su evaluación diagnóstica y la posterior elaboración de materiales didácticos para su desarrollo y aprendizaje. El objetivo final es mejorar la capacidad de los ciudadanos para interpretar los discursos en una sociedad democrática, electrónica, científica, compleja, plurilingüística y multicultural

2. INTRODUCCIÓN

Finalidad del proyecto

El propósito fundamental de este proyecto es contribuir a desarrollar las capacidades de recepción crítica de textos escritos y orales, entre la población adulta (estudiantes universitarios y de bachillerato). Como se expone más abajo, la vida actual exige al ciudadano la capacidad de comprender los discursos a un nivel de comprensión superior o compleja que muchas personas no alcanzan. Esta investigación se propone determinar cuál es este 'nivel de comprensión superior', evaluar hasta qué punto los estudiantes lo pueden desarrollar y elaborar algunos instrumentos didácticos para facilitar su aprendizaje.

Esta investigación se sitúa en el campo denominado en inglés *literacy* (en español cultura escrita, alfabetización, escrituralidad o literidad, según los autores), que toma como objeto de estudio las prácticas de procesamiento del discurso: la comprensión y producción de textos escritos, pero también la de los discursos orales formales —puesto que la cultura escrita se manifiesta también en textos físicamente acústicos (conferencias, clases magistrales, etc.) que se han construido conceptual y lingüísticamente con la escritura. En concreto, la propuesta se sitúa dentro del marco de la denominada *critical literacy*, que traducimos para este proyecto como competencia crítica. Dicha orientación, de carácter sociocultural, entiende que la lectura y la escritura no son solo el resultado de la ejecución de unos procesos cognitivos individuales, sino que son "construcciones sociales, actividades socialmente definidas" (Ferreiro 2001: 41), que varían a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. Así, leer y comprender en el siglo XXI presenta unas exigencias y unas particularidades muy específicas, que no encontramos en las formas de leer realizadas en otras épocas. El concepto de alfabetización funcional resulta insuficiente para dar cuenta de estas nuevas exigencias y especificidades; resulta mucho más idóneo el concepto de alfabetizaciones críticas o sociales (competencias críticas) —en plural, para indicar su diversidad según los contextos (Leu 2002).

La constatación de que muchas personas supuestamente alfabetizadas (o funcionalmente alfabetizadas) padecen deficiencias de comprensión de los discursos escritos (prensa, manuales de disciplina, artículos) y orales (conferencias, exposiciones magistrales) ha sido demostrada fehacientemente por Di Stefano (2000), Di Stefano y Pereira (1997), Padilla de Zerdán (2001) o Vázquez ed. (2001a). Muchos estudiantes tienen dificultades para alcanzar los niveles más sofisticados de comprensión de un discurso: recuperar implícitos; descubrir el propósito del autor; interpretar la ironía, el sarcasmo o la parodia; detectar estereotipos culturales o tendencias ideológicas; identificar las voces que convoca y que oculta un discurso; reconocer la diversidad de interpretaciones que puede adquirir un discurso en diferentes contextos, etc.

Como muestra Carlino 2003ª y 2003b, dichas deficiencias no deben atribuirse únicamente al resultado de una mala instrucción previa del sujeto en secundaria o primaria, o de una escolarización ineficaz o insuficiente, sino a los requerimientos específicos de las actuales prácticas de lectura, en el siglo XXI y en la educación universitaria o preuniversitaria. Por este motivo, la necesidad de enseñar a leer en la universidad no debe concebirse simplemente como una formación remedial o paliativa, sino como un aprendizaje propio de unos tipos de comprensión más sofisticados y exigentes, pertenecientes a la educación superior, como esbozamos a continuación.

Factores que fomentan la exigencia de una competencia crítica

Los factores que contribuyen a atribuir hoy a los verbos "leer" y "comprender" un significado diferente del que tuvo en otras épocas son numerosos y variados. Mencionamos solo los directamente relacionados con este proyecto:

1. La voluntad de profundización de la democracia en muchos estados occidentales exige de la ciudadanía una participación más comprometida y razonada en las decisiones políticas (elecciones, referéndums, leyes, derechos, etc.). Puesto que las diferentes opiniones se formulan a partir de discursos proselitistas ?y, a veces, demagógicos o tendenciosos?, el sujeto debería poder identificar conscientemente las propuestas, las ideologías y los intereses que se esconden detrás de las palabras y los recursos retóricos. El resurgimiento de sectas, grupos violentos o ultraderechistas, etc. alerta sobre la necesidad de fomentar estas capacidades. La búsqueda que realizan muchos gobiernos de simplificar el lenguaje administrativo (el conocido plain language) también avanza en esta línea, aunque en el ámbito invertido de la producción.

2. La denominada globalización o la intercomunicación entre las diversas culturas del planeta (incremento de TIC, migraciones, etc.) y la consiguiente proliferación de contactos interculturales entre sujetos de diferente procedencia impone nuevos parámetros a la tarea de atribuir significado. En un encuentro intracultural, los interlocutores poseen unos mismos referentes histórico-culturales, de manera que lo dicho puede interpretarse coherentemente a partir de los implícitos compartidos. Pero en una comunicación intercultural, los interlocutores ignoran qué grado y tipo de referentes compartidos existe, de manera que resulta mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco de referencia idóneo, el del punto de vista del otro, por lo que se producen más malentendidos que pueden degenerar en conflictos. Puesto que leer en varios idiomas es cada día más necesario, necesitamos lectores plurilingües y multiculturales que no se adhieran exclusivamente a sus referencias culturales, que tomen conciencia de la diversidad y que acepten la existencia de interpretaciones variadas de un mismo discurso.

3. La rápida expansión de las TIC y de Internet ha generado nuevos géneros comunicativos no presenciales, sincrónicos (chat, simulaciones) y asincrónicos (correo, sitio, listas y foros), con rasgos particulares, lingüísticos (registro, estructura, formas de cortesía) y extralingüísticos (contexto, interlocutores, etc.); también ha modificado los límites de las tradicionales comunidades de habla nacionales, creando espacios de comunicación mundial: un sitio puede ser leído hoy desde cualquier ordenador del planeta. La interpretación de dichos discursos requiere el conocimiento tanto de las potencialidades que ofrece cada tecnología como de las características de los usos lingüísticos desarrollados en cada género. En la red "somos sobre todo lo que decimos", puesto que son escasos los códigos no verbales o paralingüísticos, de manera que lo que interpretamos depende mucho más de las palabras.

4. La progresiva aceptación del paradigma científico como sistema de conocimiento más fiable y válido fomenta que la ciudadanía tenga cada día más interés por la información que procede de las ciencias naturales o sociales. Pero la investigación lingüística muestra que cada disciplina ha desarrollado sus particulares géneros discursivos, vinculados con los sistemas de obtención y construcción del conocimiento propios de cada ámbito. Dicho de otro modo, leer y escribir son verbos transitivos: leemos de manera diferente unas instrucciones de ordenador, un proyecto económico, una ley civil, un informe médico o un artículo de divulgación astronómico, porque cada texto combina las unidades lingüísticas según unas determinadas convenciones, derivadas de la historia sociocultural de cada disciplina, y exige del lector que sea capaz de hacer diferentes tipos de hipótesis, inferencias, deducciones, etc. Puesto que hoy esperamos de un ciudadano culto que sea competente para enfrentarse a todos estos textos, necesitamos un lector multidisciplinar que pueda reconocer las particularidades de cada género y que pueda atribuirle significado aunque se trate de una especialidad que no domina.

La suma de estos cuatro factores esboza la necesidad de un lector / oyente competente que pueda detectar las ideologías que subyacen a los discursos, que pueda deconstruir las falacias y las tautologías, que pueda tomar conciencia del punto de vista desde el que se elaboró un texto, que pueda reconocer y valorar la diversidad de puntos de vista culturales, que pueda manejarse eficazmente con los géneros electrónicos de la comunicación, o que pueda reconocer el registro y las convenciones propias de cada uso lingüístico en cada ámbito profesional. Se trata sin duda de un grado muy exigente de comprensión, de unas capacidades sofisticadas de procesamiento receptivo del discurso, que varios autores coinciden en denominar alfabetización crítica o competencia crítica.

Antecedentes

Aunque los orígenes filosóficos de este concepto sean pretéritos y variados (Marx, Freire) y podamos encontrar referencias bibliográficas anteriores, la perspectiva crítica en la enseñanza / aprendizaje de la lectura (la escritura o el pensamiento) se ha diseminado y generalizado en los últimos años. Lo crítico es hoy un ámbito de investigación establecido, si nos fijamos en el contenido de boletines (Reading Research Journal, Reading on Line, Kairós, Discurso y Sociedad), en las webs institucionales o los foros de discusión (NCTE, http://www.ncte.org IRA, http://www.ira.org) y en los congresos sobre estos temas. Por ejemplo, el undécimo estándar de lengua y literatura en la declaración conjunta de NCTE/IRA se refiere a la participación "creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas".

En el campo de los estudios sobre la lectura, la constatación de que existen varios grados o planos de comprensión de un mismo discurso es aceptada desde hace ya bastantes décadas —y citamos solo tres referencias alejadas en el tiempo. Gray 1960 (citado por Alderson, 2000) ya distinguía intuitivamente entre leer 'las líneas', leer 'entre líneas' y leer 'detrás de las líneas', que Alderson refiere respectivamente a comprender el significado literal, a comprender sus inferencias y a hacer una evaluación crítica del mismo. En este mismo sentido, en su famoso listado de microdestrezas de comprensión lectora, Munby 1978 se refiere a la capacidad de 'interpretar el texto desde fuera', que corresponde también a la lectura crítica, sin usar esta denominación. Más recientemente, Grabe y Stoller 2002 incluyen la lectura 'crítica del texto y del autor' entre las estrategias de comprensión, en su manual de investigación y práctica educativa.

Pero si bien la denominación "crítico" disfruta de esta importante tradición, no siempre se ha usado con el mismo significado y con los mismos propósitos. Así Cervetti et al. 2001 destacan cómo a mediados del s. XX "crítico" se utilizaba solo para referirse a los niveles superiores de comprensión (los implícitos; las intenciones del autor), presuponiendo que el significado es neutro y único, que se ubica en el discurso y que la tarea de comprender se basa en una experiencia sensorial y en el razonamiento lógico. Al contrario, hoy entendemos que el significado no es natural, que está situado contextualmente en una comunidad y en una cultura, que se ubica en la mente del lector y se negocia entre los conocimientos previos de este y los del autor, formulados en el discurso, de modo que existen múltiples interpretaciones posibles, con variado grado de plausibilidad, según las variaciones culturales de autor y lector.

En el campo de la pedagogía, autores como Giroux 1988 o Kanpol 1994 aportan reflexiones y propuestas para una pedagogía crítica, que fomente el pensamiento crítico, en el que la lectura y la escritura juegan un papel esencial. Así, Kanpol opone la tradicional 'alfabetización funcional' (traditional functional literacy: "las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico") a la 'alfabetización crítica' ("el acto de dar poder [empower] individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales").

Estado actual de los conocimientos

Por su carácter interdisciplinar, el estudio de la competencia crítica tiene en cuenta las aportaciones de diferentes campos. Distinguimos dos ámbitos: el de las ciencias del lenguaje, centrado en el discurso, que aporta datos sobre los objetos lingüísticos y sus formas de procesamiento humano, y el de las ciencias de la educación, centrado en la enseñanza / aprendizaje, con datos sobre el desarrollo individual de la capacidad de procesar críticamente y sobre las prácticas docentes más efectivas. Entre los primeros, destacamos:

1. Análisis Crítico del Discurso. A partir de la idea de que cualquier texto tiene forzosamente un autor situado en unas coordenadas espaciotemporales, de manera que su discurso adopta unos determinados presupuestos socioculturales e ideológicos, esta orientación fundamenta la 'mirada crítica' sobre el discurso (van Dijk 1993, Fairclough 1995), explora las relaciones entre representaciones mentales y discurso (Fairclough ed. 1992) y entre ideología y discurso (van Dijk 1999), o ejemplifica cómo los autores utilizan el discurso para construir representaciones sociales (Martín Rojo y van Dijk 1997). Estudios más específicos abordan, por ejemplo, las

formas de denominación o categorización léxica (Ribas Bisbal 2000) o el uso de las distintas voces en el discurso (van Leeuwen 1996).

2. Retórica contrastiva. Numerosos estudios, como citan Grabe y Kaplan (1996) o Goddard y Wierzbicka (1997), se centran en el análisis comparativo de los procedimientos discursivos usados en diferentes comunidades para conseguir un mismo fin comunicativo. Resulta aquí especialmente relevante Vázquez 2001b, que analiza las dificultades que tienen los estudiantes intercampus europeos para desarrollarse académicamente en países no nativos, a causa del desconocimiento que tienen de los parámetros (formas de cortesía, argumentación retórica, uso de las citaciones) de las prácticas académicas escritas.

3. Análisis del Discurso Mediatizado por Ordenador. Esta otra corriente describe las características lingüísticas de los diferentes géneros electrónicos, sea con orientación lingüística (Herring 1997, Yus 2001) o antropológica (Mayans 2002), y con diversidad de objetivos. En conjunto, los resultados muestran que existen rasgos prototípicos de este tipo de comunicaciones, causadas por factores tecnológicos (limitación espacio-temporal, coste económico) y por decisiones humanas (búsqueda de interacciones más coloquiales, de igual a igual, desarrollo de marcas de expresividad).

4. Género discursivo. Más allá de la formulación y la caracterización de la competencia comunicativa o del conjunto de saberes lingüísticos que posee el lector / oyente competente, una línea actual y prolífica de investigación es la que, a partir del denominado Análisis de Género (Swales 1990) describe sincrónica y diacrónicamente los principales géneros discursivos de cada ámbito, mostrando la relación entre los hechos lingüísticos, los procedimientos de elaboración del conocimiento y la historia sociocultural de la disciplina: Biber y Finegan ed.1994; Berkenkotter y Huckin 1995; Gunarsson, Linell y Nordberg coord. 1997; Candlin y Hyland 1999; Hyland 2000.

Estos cuatro grupos de investigaciones, que corresponden a grandes rasgos a los cuatro factores anteriores, aportan la fundamentación teórica de la competencia crítica, así como los conceptos y la metodología de análisis que se usará en el proyecto para conseguir los datos hipotetizados y para elaborar los instrumentos didácticos previstos. En el campo de los estudios psicopedagógicos sobre la lectura, destacamos dos grandes orientaciones:

- Estudios socioculturales. Además de los estudios que delimitan y clarifican el campo de la comprensión crítica (Fehring y Green ed. 2001; Serafini 2003) o que fundamentan su necesidad político-social (Shor 1999), la investigación se centra en las nuevas formas de lectura que presenta el mundo contemporáneo, sea por el factor del multilingüismo (Berg et al. 2003) o por las nuevas tecnologías (Hagood et al. 2003). Entre la bibliografía, también destacan los manuales que exploran las relaciones entre texto-contexto-significado desde esta perspectiva (Robinson y Robinson 2003), las reflexiones para desarrollar un currículo de lectura (Kucer 2001) o las propuestas didácticas, como el conocido modelo de los cuatro grupos de recursos de Luke y Freebody 1997 y 1999. Aunque sean propuestas desarrolladas en contextos diferentes (Australia, educación primaria) al que interesa aquí, constituyen los modelos didácticos más específicos en este campo.

- Estudios psicolingüísticos. Otra orientación psicolingüística entiende la comprensión crítica como un tipo específico de inferencias y proponen diferentes clasificaciones de las mismas para su estudio individual y cuantitativo en cada texto (Kintsch 1996; Parodi Sweiss 1998; Abdullah citado por Alderson 2000). Estas investigaciones aportan taxonomías de análisis de ítems concretos de comprensión de un discurso, que pueden ser incorporadas al análisis de la comprensión crítica y al desarrollo de instrumentos de evaluación y enseñanza de la misma.

Este grupo de investigaciones psicosociopedagógicas aporta las reflexiones y los modelos y ejemplos más próximos a los objetivos de este proyecto, aunque se hayan desarrollado en contextos científicos heterogéneos.

En resumen, los resultados de investigaciones procedentes de diferentes disciplinas y desarrolladas bajo presupuestos variados esbozan con fuerza el campo específico de la competencia receptiva crítica. Dado el estado actual de conocimientos, creemos que este es un buen momento para iniciar la formalización didáctica del mismo, elaborando una descripción lingüística detallada de la comprensión crítica y elaborando herramientas pedagógicas para su uso en el aula, sea para diagnosticar las capacidades del lector o para fomentar el aprendizaje de las mismas.

Grupos nacionales o internacionales que trabajan la materia

Por su carácter multidisciplinar, el tema de este proyecto se relaciona con varios grupos de investigación. En nuestro Departamento, contamos con el apoyo del resto de miembros del Gr@el, que desarrollan investigaciones afines de carácter más psicolingüístico sobre los procesos metacognitivos en el aprendizaje de lenguas (proyecto dirigido por Olga Esteve), con el grupo de Adquisición del E/LE (dirigido por Lourdes Díaz), además de poder colaborar con los analistas críticos del discurso (Teun A. Van Dijk, Montserrat Ribas).

En el estado español, tenemos contacto con grupos de investigación en ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua. Entre los primeros destaca el grupo VARCOM (Variación, comunicación multimodal y plurilingüismo) del Departamento de Filología Catalana, de la Universitat de Barcelona, dirigido por Lluís Payrató, que investiga los estilos comunicativos de los hablantes y sus propias percepciones de los mismos. Entre los segundos, destaca el grupo Greal, del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Universitat Autònoma de Barcelona, dirigido por Anna Camps, que desarrolla diversas investigaciones sobre la enseñanza / aprendizaje de la lengua escrita. También hemos colaborado desde diferentes perspectivas con el Instituto Cervantes, sea en su sede central o en varios de sus institutos en el mundo.

En Europa mantenemos contactos con diferentes universidades que ofrecen enseñanza de idiomas. Con el grupo de investigadores de la Freie Universität Berlín, dirigido por Graciela Vázquez, hemos desarrollado diferentes colaboraciones en forma de libro, web y proyectos. También hemos colaborado con el grupo de docentes de lenguas románicas del Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa, de Nápoles, dirigido por Giovanna Calabrò.

En el plano internacional, también destacan las conexiones con grupos de investigación sobre la comprensión lectora en Latinoamérica, donde constituye un tema de preocupación social e interés académico. Mantenemos relaciones con la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, con sedes en Argentina (docentes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires: Elvira Arnoux, Mariana DiStefano, Cecilia Pereira) y Chile (Universidad Pontificia Católica de Valparaíso: Mariane Peronard, Giovanni Parodi, Juanita Marinkovitch). También tenemos contacto con investigadores de instituciones científicas, como Emilia Ferreiro, del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV de México), la directora de la revista Lectura y Vida de la IRA en Argentina, Maria Elena Rodríguez, o Paula Carlino de CONICET, en Argentina.

Bibliografía más relevante

- ALDERSON, J. Charles (2000) Assessing Reading. Cambridge: CUP.
- BERG, Charles; BERNHARDT, Elizabeth; FITZGERALD, Jill; JIMÉNEZ, Robert T.; LABOV, William y Allan LUKE. (2003) "New directions in research", Reading Research Quarterly, 38: 1, 104-141.
- BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. (1995), Genre knowledge in disciplinary communication, Hillsdale, Erlbaum.
- BIBER, Douglas y FINEGAN, Edward (eds.) (1994): Sociolinguistic Perspectives on Register, Nueva York-Oxford, Oxford University Press.
- CANDLIN, Ch. N. y HYLAND, K. (1999), Writing: texts, processes and practices, Londres, Longman.
- CARLINO, Paula (2003a) "¿Quién enseña a leer y escribir en la universidad? la perspectiva australiana", Textos, 32: 88-98, enero.
- CARLINO, Paula. (2003b) "Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", Educere Investigación, 6/20, 409-420, enero-marzo.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J. y James S. DAMICO (2001) "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", Reading Online, 4 (9). http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- DI STEFANO, Mariana (2000). Representaciones sociales de la lectura y prácticas de lectura escolares. En portal virtual educativo del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, http://www.educ.ar

- DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (1997). "Representaciones sociales de la lectura en el proceso de comprensión lectora". Signo y Seña, 8, 318-340.
- FAIRCLOUGH, Norman ed. (1992) Critical Language Awareness. Longman: Nueva York.
- _____ (1995) Critical Discourse Analysis. Harlow: Longman.
- FEHRING, Heather., y GREEN, Pam. (Eds.). (2001). Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association. Newark, DE: International Reading Association.
- FERREIRO, Emilia (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. FCE: México.
- GODDARD, C. y WIERZBICKA, A. (1997), "Discurso y cultura", en T. A. VAN DIJK coord. (1997), Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volumen 2. Discourse as Social Interaction, Londres, Sage.
- GIROUX, Henry A. (1988) Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. 1992.
- GRABE, W. Y KAPLAN, R. (1996), Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective, Londres, Longman.
- GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. (2002) Teaching and Researching Reading. Londres: Longman.
- GUNNARSSON, B.-L.; LINELL, P.y B. NORDBERG coord. (1997) The construction of professional discourse. Longman: Londres.
- HAGOOD, Margaret C.; LUKE, Carmen; MACKEY, Margaret; NIXON, Helen. (2003) "Media and on line literacy studies", Reading Research Quarterly, 38: 3, 386-413.
- HERRING, Susanne (1997). "Computer-Mediated Discourse Analysis". Número especial de Electronic Journal of Communication / La revue electronique de communication, 6 (3).
- HYLAND, Ken (2000) Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing. Londres: Longman.
- KANPOL, Barry. (1994) Critical Pedagogy. An Introduction. Londres: Bergin & Garvey.
- KINTSCH, Walter (1996). "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración". En Textos en contexto, 2, p.69-138, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- KUCER, Stephen. (2001) Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings. Mahwah: Erlbaum.
- LEU, Donald J. Jr. (2002) "The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet and Other Digital Technologies.", en: Samuels S. J. y A. E. Farstrup (eds.) What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association. 3ª edición.
- LUKE, Allan y FREEBODY, Peter. (1997). "The social practices of reading.", en S. MUSPRATT, A. LUKE y P. FREEBODY (eds), Constructing Critical Literacies. Creskill, NJ: Hampton Press, 185-225.
- LUKE, Allan y Peter FREEBODY (1999) "Further Notes on the Four Resources Model", Reading Online, agosto. http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html

- MARTÍN ROJO, Luisa y Teun A. VAN DIJK. (1997) 'There was a problem, and it was solved!': legitimating the expulsion of 'illegal'migrants in Spanish parliamentary discourse, en: Discourse & Society, 8 (4) 523-566. Versión castellana en MARTÍN ROJO, Luisa y Raquel WHITTAKER coords. Poder-decir o el poder de los discursos. Madrid: Arrecife. 1998.

- MAYANS I PLANELLS, Joan. (2002) Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio. Barcelona: Gedisa.

- MUNBY, John. (1978) Communicative Sillabus Design. Cambridge: CUP.

- PADILLA DE ZERDÁN, Constanza (2001). "La dimensión pragmática en la comprensión de textos argumentativos: datos de adquisición". En MORENO, Ana I. y COLWELL, Vera eds. Perspectivas recientes sobre el discurso. León: AESLA y Universidad de León. Edición en CD-Rom.

- PARODI SWEIS, Giovanni. (1998) "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras". En: PERONARD THIERRY, M. et al., (1998) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile: Andrés Bello. 201-212.

- RIBAS BISBAL, Montserrat (200) Discurs parlamentari i representacions socials. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Departament de Lingüística General.

- ROBINSON, E. y ROBINSON, S. (2003) What Does It Mean - Discourse, Text, Culture: An Introduction. Sydney: McGraw-Hill.

- SERAFINI, Frank. (2003) "Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction", Reading Online, 6 (6), febrero. http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html

- SHOR, Ira (1999) "What Is Critical Literacy?", Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, 1.4. http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html

- SWALES, J. M. (1990) Genre Analysis. English in academic and research settings, Cambridge, CUP.

- VAN DIJK, Teun A. (1993) "Principles of Critical Discourse Analysis", Discours & Society. 4 (2), 249-283.

- VAN DIJK, Teun A. (1999) Ideología. Barcelona: Gedisa.

- VAN LEEUWEN, Teo (1996). "The representation of social actors", en Carmen ROSA CALDAS- COULTHARD y M. COULTHARD, eds. Text and practice, Londres, Routledge.

- YUS, Francisco (2001). Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

- VÁZQUEZ, Graciela ed (2001a) El discurso académico oral (Proyecto ADIEU: Akademischer Diskurs in der European Union). Edinumen: Madrid.

- (2001b) Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía? (Proyecto ADIEU: Akademischer Diskurs in der European Union). Edinumen: Madrid.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Hipótesis de partida

La capacidad de comprensión crítica de los discursos de los medios de comunicación resulta fundamental en las sociedades democráticas, multiculturales y plurilingües modernas. Entre las razones que fundamentan esta propuesta, destacamos: a) el objetivo de construir una Unión Europea diversa que fomente la tolerancia y la comprensión mutua; b) el

propósito de preparar ciudadanos autónomos que puedan comprender y aprender en sociedades cambiantes; c) la necesidad de facilitar la integración de las recientes migraciones extracomunitarias. Todos estos puntos figuran en las declaraciones de principios y propósitos de las instituciones europeas.

Por otra parte, el estado considerable de desarrollo de varios campos ofrece una excelente oportunidad para iniciar una investigación integrada y aplicada sobre la comprensión receptiva crítica. Entre estos estudios, destacan: 1) el análisis crítico del discurso, 2) la retórica contrastiva, 3) el análisis del discurso mediatizado por ordenador, 4) la descripción lingüística de la competencia comunicativa y de los géneros discursivos, 5) los estudios socioculturales sobre la comprensión, y 6) los estudios cognitivos de comprensión lectora y oral. El conjunto de estas investigaciones permite abordar el desarrollo de instrumentos didácticos para evaluar y fomentar la capacidad de comprender e interpretar críticamente los discursos, entre los estudiantes universitarios y de bachillerato.

Teniendo en cuenta las razones anteriores y el estado actual de desarrollo de los conocimientos, establecemos las siguientes hipótesis de partida del proyecto: a) a) la competencia receptiva crítica de los estudiantes universitarios y de bachillerato adolece de carencias de diverso tipo en la interpretación de los discursos de los medios de comunicación, y b) b) estas carencias son susceptibles de ser diagnosticadas y analizadas con detalle para la elaboración de instrumentos de aprendizaje dirigidos a esos colectivos.

Antecedentes y resultados previos

Varios trabajos de miembros del grupo avalan la validez de las dos hipótesis planteadas o, como mínimo, la sugieren o apuntan en estudios sobre ámbitos afines o de tipo preliminar o exploratorio (las referencias bibliográficas se recogen en el apartado 6). Respecto a la primera hipótesis, Battaner, Atienza, López Ferrero y Pujol Llop 2001 analizan semiautomáticamente un corpus extenso de exámenes de selectividad, elaborados por estudiantes de diferentes lugares, y muestran las limitaciones lingüísticas (gramaticales, léxicas, discursivas, etc.) de que adolecen estos escritos. Algunos de los aspectos en los que los textos presentan más dificultades son: la sintaxis compleja, la progresión temática, la construcción de la secuencia argumentativa y la puntuación. Aunque se trate de un análisis sobre la producción escrita, la interrelación reconocida entre las destrezas inversas de leer y escribir (la adquisición del código escrito se realiza con la lectura; la composición de un texto exige una excelente comprensión del autor) sugiere que dichas carencias pueden tener un correlato en la habilidad de la comprensión lectora.

Respecto a la segunda hipótesis, en una investigación cualitativa sobre un corpus reducido, Cassany 2003a explora las interpretaciones que unos 40 estudiantes universitarios de segundo curso ofrecen de 3 elementos lingüísticos (una ironía, una comparación racista, la construcción discursiva de los protagonistas del texto) en una carta al director en un periódico. Los resultados muestran que muchos lectores no identifican estos tres puntos, que atribuyen interpretaciones diferentes a los mismos (en algún caso incongruentes) y que asumen en principio como propios valores del autor del texto que posteriormente rechazan, cuando un compañero o el docente le hacen tomar conciencia de los mismos.

Otros trabajos, centrados en el estudio de los procedimientos de construcción del significado (Cassany 2002 y 2003b) o en la elaboración de herramientas de comprensión (Cassany 2001), sugieren que el actual estado de conocimientos, surgido de las disciplinas mencionadas, puede permitir un avance significativo en este campo.Otras investigaciones del equipo son complementarias a las anteriores, apoyando ambas hipótesis más indirectamente, al centrarse en la caracterización de la diversidad discursiva. Castellà 1995 y 1996 plantea la necesidad de incorporar la diversidad de discursos que ofrece la realidad en la enseñanza de la lengua: después de repasar las diferentes propuestas teóricas que se han formulado y de analizar sus aplicaciones en el aula, diagnostica las principales dificultades que presenta el uso de varios tipo de discurso en la programación. Finalmente, López Ferrero 2002 explora las diferentes metodologías utilizadas en el análisis de los discursos profesionales de cada disciplina y valora su utilidad en la descripción aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura.

3.3. Objetivos concretos

Esta investigación se propone tres objetivos generales, que se subdividen en varios específicos:1) Identificar las destrezas cognitivas (inferencia, hipótesis, control metacognitivo) y los conocimientos lingüísticos y pragmáticos (negociación de significado, marcadores discursivos, anáforas, etc.) implicados en la capacidad de comprender críticamente un discurso, para elaborar una descripción detallada de dicha capacidad.

1.1) Recopilar la bibliografía de ciencias del lenguaje y ciencias de la educación sobre comprensión crítica y vaciar todos los datos referidos a destrezas cognitivas y a conocimientos lingüísticos implicados en la tarea.

1.2) Elaborar una descripción (relación, taxonomía, mapa) del conjunto de destrezas y conocimientos implicados.

1.3) Delimitar teóricamente el concepto comprensión crítica a partir de la descripción elaborada.

1.4) Verificar provisionalmente la validez de la descripción, aplicándola al análisis real de casos de secuencias de comprensión crítica en el aula, con grupos pequeños.

2a) Verificar la validez de la descripción elaborada y de la delimitación teórica.

2b) Obtener datos sobre el dominio de la comprensión crítica (destrezas y conocimientos) que los estudiantes universitarios y de bachillerato demuestren poseer mediante textos orales y escritos procedentes de los medios de comunicación.

2.1. Elaborar varios tests de comprensión crítica que tomen como ítems varios elementos representativos de la descripción elaborada. [Esto implica elegir los textos adecuados, determinar todas las posibles interpretaciones plausibles y fijar el contexto posible de recepción del discurso, además de diseñar un procedimiento de administración del test y de obtención de información cuantitativa y cualitativa del examinando. Cabe destacar que no interesa saber solo si el sujeto comprende o no un determinado ítem, sino qué procesos inferenciales o deductivos ha realizado o, en el caso de que no se aleje de la interpretación predeterminada, qué ha entendido y cómo.]

2.2. Reformular la delimitación y la descripción de la comprensión crítica para hacerla operativa al contexto de estudiantes de universidad y bachillerato.

2.3. Determinar cuáles son las carencias más frecuentes o importantes de destrezas cognitivas o conocimientos socioculturales, a partir del procesamiento de los resultados del test.

3) Elaborar instrumentos para un adecuado tratamiento pedagógico del desarrollo de las citadas estrategias y procedimientos.

3.1) Diseñar algunos procedimientos didácticos (ejercicios, secuencias de lectura) que permitan a los estudiantes desarrollar las destrezas y adquirir los conocimientos diagnosticados.

3.2) Experimentar dichos procedimientos didácticos en el aula y obtener datos sobre su utilidad didáctica.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Metodología

Se trata de una investigación experimental y aplicada, que incluye la reflexión teórica, la preparación de instrumentos de evaluación diagnóstica y la elaboración de materiales para la aplicación didáctica, todo ello por medio de procedimientos de tipo cuantitativo (con trabajo estadístico y cruce de datos) y, sobre todo, cualitativo (con el análisis lingüístico y discursivo de habilidades y de textos).

La reflexión teórica exigirá la lectura, discusión y recogida de datos de las diferentes fuentes multidisciplinares de conocimiento (mencionadas más arriba) para llevar a cabo una descripción (un mapa) de la competencia receptiva crítica. Este mapa permitirá elaborar varios instrumentos de diagnóstico y análisis de la comprensión crítica, entre los que destacamos los tests de lectura con preguntas selectivas y las entrevistas exploratorias a grupos de examinandos. Los datos obtenidos por estos procedimientos serán analizados cuantitativamente y cualitativamente, con el fin de identificar las principales carencias de comprensión de los sujetos. A continuación se diseñarán varias herramientas didácticas (ejercicios, secuencias de prácticas de lectura en diferentes formatos de interacción) y se experimentarán en el aula para evaluar su interés didáctico. Aunque la propuesta presentada incluya esta última fase de desarrollo didáctico de recursos,

las fases más importantes y centrales son las dos primeras: la elaboración del mapa o el programa de la competencia receptiva crítica y la elaboración y validación de los instrumentos de diagnóstico.

Fases y temporización del proyecto

1ª Fase: Recopilación bibliográfica y reflexión teórica previa. Período: 01.01.05-30.04.05. La búsqueda se realizará sobre los siguientes temas: comprensión lectora y comprensión oral y audiovisual, recepción crítica, competencia lingüística y discursiva en situaciones multilingües, competencia pragmática y sociocultural en estudiantes universitarios y de bachillerato, recepción de géneros periodísticos escritos, orales, audiovisuales y telemáticos.

1.1- Búsqueda mediante el manejo de bases de datos bibliográficos y buscadores científicos (01.01.05-31.01.05).
1.2- Distribución de lecturas y páginas web entre los miembros del grupo (01.02.05-15.02.05).
1.3- Redacción de fichas, resúmenes e informes de lectura (16.02.05-31.03.05).
1.4- Sesiones de discusión y puesta en común (01.04.05-30.04.05).

2ª Fase: Determinación de las habilidades y los conocimientos incluidos en la competencia receptiva crítica. Período: 01.05.05-31.07.05. Concreción en los diversos planos del lenguaje y de la comunicación: gráfico, fónico-entonativo, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, cognitivo-discursivo y pragmático-sociocultural.

2.1- Propuestas de habilidades y componentes de la recepción crítica, a partir de la recopilación bibliográfica y de trabajos anteriores de los miembros del grupo (01.05.05-30.05.05).
2.2- Desarrollo y aplicación de una pequeña prueba piloto de evaluación diagnóstica de la comprensión crítica, con ejemplos y casos individuales y aislados.
2.3- Discusión y redacción definitiva (01.06.05-31.07.05).

3ª Fase: Elaboración y prueba piloto de un instrumento de evaluación diagnóstica. Período: 01.09.05-28.02.06.

3.1- Preparación y redacción de una primera versión del instrumento de evaluación, con dos partes: encuesta y ejercicios de comprensión crítica de textos orales y escritos (con entrevistas cualitativas) (01.09.05-30.09.05).
3.2- Planificación de la aplicación del instrumento. Selección de dos muestras de estudiantes (una reducida y otra amplia, con la participación de varios centros) (01.10.05-31.10.05).
3.3- Prueba piloto de la primera versión aplicada a la muestra reducida de estudiantes (01.11.05-30.11.05).
3.4- Análisis y evaluación de la prueba piloto. Localización de los problemas y de los aspectos que mejorar (01.12.05-31.01.06).
3.5- Redacción de una versión definitiva del instrumento de evaluación (01.02.06-28.02.06).

4ª Fase: Aplicación del instrumento de evaluación sobre una muestra amplia de estudiantes. Período: 01.03.06-30.04.06.

4.1- Planificación y organización práctica (preparación, coordinación de profesores y horarios, aulas de realización, etc.) (01.03.06-15.03.06)
4.2- Ejecución (desplazamientos, recogida y archivo de los materiales, etc.) (16.03.06-30.04.06).

5ª Fase: Análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica. Período: 01.05.06-30.11.06.

5.1- Recuento y cruces estadísticos de la parte cuantitativa (encuesta). (01.05.06-15.06.06).
5.2- Corrección y análisis de la parte cualitativa (ejercicios de comprensión crítica y entrevistas) (16.06.06-31.07.06).
5.3- Determinación del nivel de competencia receptiva crítica de los estudiantes encuestados y, por extensión, de las necesidades de formación del colectivo en este aspecto (01.09.06-30.09.06).
5.4- Nuevos retoques, si procede, al instrumento de evaluación, a partir de la experiencia adquirida en todo el proceso (01.10.06-31.10.06).
5.5- Confirmación o reformulación, si procede, de la reflexión teórica previa (1ª fase), a partir de los resultados de la evaluación (01.11.06-30.11.06).

6ª Fase: Elaboración de materiales didácticos para la adquisición de la competencia receptiva crítica. Período: 01.12.06-31.03.07.

6.1- Determinación de los objetivos, los contenidos y la metodología (01.12.06-15.01.07).
6.2- Elaboración de las actividades y de los materiales (16.01.07-28.02.07).
6.3- Planificación de la aplicación (aulas, asignaturas y tipos de curso, facultades y estudios, profesorado implicado, etc.) (01.03.07-31.03.07).

7ª Fase: Aplicación y evaluación de los materiales didácticos. Período: 01.04.07-31.07.07.

7.1- Impartición de los materiales en las clases seleccionadas (organización y coordinación práctica) (01.04.07-30.06.07).

7.2- Evaluación de los materiales y del progreso del alumnado (01.07.07-31.07.07).

8ª Fase: Evaluación global del proyecto y conclusiones. Período: 01.09.07-31.12.07.

8.1- Nueva reflexión teórica, para la confirmación o reformulación, si procede, de la reflexión teórica previa (1ª y 5ª fase), a partir de los resultados finales (01.09.07-30.09.07).

8.2- Sesiones de discusión sobre el resultado general del proyecto, el grado de satisfacción, el funcionamiento del grupo y el cumplimiento de los objetivos (01.10.07-31.10.07).

8.3- Redacción del informe final (01.11.07-30.11.07).

8.4- Revisión del informe y conclusión del proyecto (01.12.07-31.12.07).

En todas las fases intervendrá todo el equipo de investigación del proyecto, bajo la coordinación de uno de sus miembros. Además, para las fases cuarta y quinta se prevé la colaboración de personal contratado, que agilice las tareas administrativas y operativas de digitalización de documentos, reprografía, elaboración de estadísticas, etc.

5. BENEFICIOS DEL PROYECTO, DIFUSIÓN Y EXPLOTACIÓN EN SU CASO DE LOS RESULTADOS

Adecuación a las prioridades. Esta investigación: a) revierte en el desarrollo de los estudios sobre el lenguaje, pensamiento y sociedad, y b) contribuye a fomentar la convivencia entre culturas y lenguas teniendo en cuenta contextos multiculturales y plurilingües, en el sentido de que pone el acento en los puntos de vista, la ideología y la cultura de los interlocutores. Por lo tanto, se adecua a líneas temáticas prioritarias del Programa Nacional de Humanidades: 5.2 y 2.1.
Contribuciones y resultados. Esperamos desarrollar los siguientes recursos:

- Establecer una descripción precisa y operativa de la competencia receptiva crítica (componentes léxicos y gramaticales, discursivos, pragmático-socioculturales y capacidades cognitivas), a partir de las teorías y la investigación básica en lectura y ciencias del lenguaje, que permita desarrollar herramientas de intervención didáctica.
- Elaborar varios instrumentos de evaluación del "nivel de comprensión crítica" que poseen los estudiantes españoles: tests de lectura y entrevistas exploratorias con grupos de sujetos (con una metodología específica).
- Elaborar recursos didácticos (técnicas, ejercicios, programas, etc.) para facilitar el aprendizaje de la competencia receptiva crítica y establecer una metodología de uso de los mismos en clase (interacción, secuenciación, programación, etc.).
- Obtener datos empíricos, cuantitativos y cualitativos, sobre las deficiencias en este tipo de comprensión y sobre los efectos de los instrumentos didácticos.

Estos resultados contribuyen al desarrollo de la calidad y la eficiencia de la educación española en un momento en el que se plantean los retos de: a) formar al ciudadano para vivir en una comunidad europea plurilingüe y pluricultural; b) integrar las poblaciones de inmigrantes extracomunitarios; c) extender y generalizar la enseñanza de segundas lenguas, y d) desarrollar en el individuo las habilidades lingüísticas y metacognitivas para que pueda ser un aprendiz autónomo a lo largo de toda la vida, en un contexto social y laboral muy dinámico. Además de aplicar estos resultados a diferentes contextos educativos (universidad, bachillerato), nos proponemos también desarrollar intercambios con los grupos de investigación nacionales e internacionales (sobre todo latinoamericanos) que trabajan en la materia, para validar y desarrollar la propuesta, además de crear una red temática.

Plan de divulgación. Se divulgarán la metodología, los instrumentos y las técnicas de análisis elaborados al finalizar las 2ª, 5ª y 7ª fases del plan de trabajo. Las conclusiones alcanzadas se difundirán del siguiente modo:

- Publicación en revistas especializadas nacionales (Lenguaje y textos, Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Cultura y Educación, REALE) e internacionales (Lectura y vida, Reading Research Quarterly, Reading and Writing, Language Awareness, Written Communication). Se promoverá la edición de números monográficos en los que colaboren investigadores de otros grupos latinoamericanos.

- Organización de seminarios y jornadas de actualización pedagógica destinados al profesorado universitario y de bachillerato.
- Presentación de los resultados en congresos de lingüística, de didáctica y de enseñanza-aprendizaje de lenguas: en el ámbito nacional (congresos anuales de la Sociedad Española de Lingüística, de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; congreso internacional Docencia Universitaria e Innovación) e internacional (encuentros regulares de la Asociación Europea de Profesores de Español; congresos internacionales de la International Reading Association, de AILA, Association Internationale de Linguistique Appliquée).
- Discusión de las conclusiones en los cursos de doctorado sobre enseñanza de lenguas en los que participan los miembros del proyecto (línea de Adquisición y Aprendizaje de Lenguas del Departamento de Traducción y Filología de la UPF).
- Publicación de las conclusiones del proyecto en la web del GR@El

Para llevar a cabo el plan de difusión, uno de los miembros del proyecto se hará responsable de coordinar todas las actividades, recogiendo la información y realizando el seguimiento de los indicadores de impacto (artículos publicados, comunicaciones presentadas, jornadas, etc.). Este seguimiento redundará en la viabilidad de las acciones previstas y en el conocimiento del grado de explotación de los productos obtenidos en el proyecto.

6. HISTORIAL DEL EQUIPO SOLICITANTE EN EL TEMA PROPUESTO

Presentación

Es la primera vez que: a) este grupo —como tal— presenta un proyecto de investigación; b) el investigador principal asume tal condición en un proyecto de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, y c) varios miembros del grupo se plantean un tema del ámbito de la enseñanza de la lengua. Pero la trayectoria individual y conjunta de los investigadores es coherente, ofrece varios logros de investigación y muestra la capacidad global del grupo para llevar a cabo lo propuesto.

Formación investigadora

Encarna Atienza, Daniel Cassany, Carmen López Ferrero y Ernesto Martín Peris se doctoraron en el programa Enseñanza de lenguas y literatura, del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universitat de Barcelona; Josep M. Castellà obtuvo el DEA en el mismo programa, pero se doctoró en Lingüística por la UPF. Las tesis doctorales de algunos de estos miembros (Atienza, Castellà) presentan estrechas relaciones con el tema propuesto. Por otra parte, Cassany y Castellà coincidieron previamente en un programa de formación de formadores de lengua de la Direcció General de Política Lingüística (Generalitat de Catalunya), donde también trabajaron como colaboradores técnicos durante 5 años. Elena Ferran está preparando su tesis doctoral (La traducción del documento jurídico negocial fundamentada en las funciones jurilingüísticas. Un enfoque pragmático), codirigida por López Ferrero, en la que utiliza conceptos y teorías del Análisis del Discurso para estudiar la comprensión de los textos jurídicos.

Docencia

Atienza, López Ferrero, Martín Peris y Carmen Hernández colaboran de manera continuada en varias asignaturas de lengua castellana y análisis del discurso de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la UPF, como también lo hacen Cassany y Castellà con las de lengua catalana o Cassany y López Ferrero y Hernández y Martín Peris con asignaturas del doctorado del Departamento. Además, Atienza, Castellà, Hernández, Martín Peris y Margot Rubio colaboraron como docentes en cuatro ediciones del postgrado "Didáctica y evaluación de la lectura y la escritura" (de 6 y 2 meses de duración, según las ediciones, 1999-2002), dirigidos por Cassany y López Ferrero, pertenecientes al Programa de Becas y Pasantías en el Exterior para Profesionales de la Educación, Proyectos de Actualización del Docente Chileno, (Ministerio de Educación de Chile). También, Atienza, Martín Peris y Cassany comparten docencia en el máster de Formación de profesores de E/LE, de la Universitat de Barcelona.

Investigación

Todos los miembros pertenecen al Gr@el (Grup Recerca en Aprenentatge, Adquisició i Ensenyament de Llengües) del Departamento de Traducción y Filología. Atienza, Cassany, Castellà y López Ferrero forman parte también de la Xarxa temàtica d'estudis del discurs (1997-2000 y 2000-04), que ha recibido ayudas de la Generalitat de Catalunya (CIRIT, PB-96-0291).Varios investigadores han participado conjuntamente en proyectos de I+D, financiados por el MCYT (ver apartado 6.1. para los datos completos de los proyectos y la bibliografía final para las referencias):

- Atienza, Cassany y López Ferrero han colaborado en el proyecto PB93-0392 (1994-97), que analizó empíricamente unos 750 exámenes de selectividad de 1992, de temas no lingüísticos, para describir el texto escrito y las capacidades expresivas de los universitarios principiantes. Los resultados muestran las limitaciones gramaticales, discursivas y expresivas que padecen estos sujetos en la producción de géneros académicos, además de permitir articular una metodología de trabajo semiautomatizada para realizar nuevas investigaciones al respecto (ver Battaner et al. 2001).
- Cassany, Castellà y López Ferrero han colaborado en los proyectos PB96-0292 (1997-2000) y BFF2000-0932 (2000-03), que desarrolloraron una metodología que utiliza nociones del Análisis del Discurso para evaluar con precisión el conocimiento que aporta un discurso y el que demanda a su lector para poder construir un significado; dicha metodología se utilizará para analizar la competencia receptiva crítica en la propuesta actual (ver Cassany, López Ferrero y Martí 2000).
- Hernández y Martín Peris han colaborado en los proyectos PB94-1096-002-01 (1994-98) y BBF 2000-0928 (2000-03), que han explorado comparativamente las limitaciones y los recursos lingüísticos que manejan los estudiantes universitarios plurilingües.

Algunos miembros también colaboran en investigaciones financiadas por otras instituciones:

- Atienza, Castellà, Ferran, Hernández y Martín Peris participan en el proyecto de creación y desarrollo de un Centro de redacción virtual de textos académicos y jurídicos, en castellano y catalán, dirigido por Cassany y coordinado por López Ferrero, con financiación del programa Millora de la qualitat docent a les universitats de Catalunya (DURSI, DOGC 3453, 16/08/01, p. 12719) y de la UPF (2000-01 y 2003-04). Dicho proyecto ha elaborado con éxito una plataforma digital con materiales didácticos (ejercicios, ejemplos, modelos, resúmenes) para apoyar las prácticas de redacción en docencia e investigación de todo el estudiantado de la UPF; dicha plataforma ya está en uso en la intranet de la universidad.
- Cassany ha dirigido el equipo de 4 investigadores (entre los que figura Martín Peris) y 9 docentes experimentadoras que han desarrollado el proyecto PEL (Portfolio Europeo de Las Lenguas) español de secundaria: diseño, experimentación, validación y difusión, dentro del proyecto European Language Portfolios, del Consejo de Europa, financiado por el MECD, 2001-04, el cual recientemente ha merecido la validación del comité evaluador del Consejo de Europa (ver: http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillap.jsp?id=pri usuario: portfolio; contraseña: cobe35).

Varios miembros del grupo han colaborado en otro tipo de investigaciones, con producción editorial:

- Atienza y López Ferrero colaboran en la elaboración del Diccionario de términos clave de ELE, dirigido por Martín Peris, financiado por el Centro Virtual Cervantes, 2003, y publicado en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- Cassany y Martín Peris compartieron la edición del monográfico “Fer aprenents autònoms”, Articles de didáctica de la llengua i la literatura, 18, 1999, p. 5-81.

En resumen, los investigadores poseen experiencia individual y grupal en la gestión y el desarrollo de proyectos de I + D, han investigado en el ámbito de la enseñanza de la lengua, y han publicado sus resultados en varios trabajos en coautoría. Cassany ha dirigido como investigador principal varios proyectos con buena parte del grupo. Margot Rubio y Josefa Martínez, docentes de lengua del IES Mestres i Busquets, de Viladecans, han colaborado en actividades de formación con el grupo y se encargarán de la aplicación de los instrumentos evaluativos y didácticos a los grupos de secundaria. Sonia Oliver del Olmo es doctoranda del Departamento y está elaborando su tesis doctoral “Análisis contrastivo español-inglés de la atenuación e intensificación en el discurso médico”, dirigida por López Ferrero.

Las razones por las que estos investigadores han trabajado hasta ahora por separado y en temas no vinculados con la enseñanza son diversas: situación profesional, cumplimiento del doctorado, etc. Superadas estas circunstancias, este grupo apuesta por iniciar un proyecto conjunto específico, que mantiene numerosos vínculos con la trayectoria previa, dentro del ámbito de la lingüística, pero que entra en el ámbito de la enseñanza de la lengua.

Bibliografía del grupo sobre el tema propuesto

- BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FERRERO, Carmen; PUJOL LLOP, Mario (2001) Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Machado Libros.
- CASSANY, D. (2001) "Ideas para leer el periódico", Mosaico, 6: 22-26. Revista de Difusión para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. Consejería de Educación para Bélgica, Países Bajos y Dinamarca. Red: http://www.didacticadelespanol.cjb.net/
- _____ (2002) "Enseñar a construir argumentación oral comentando escritos", conferencia inaugural, VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Asociación Internacional de Lectura. Puebla (México), 16/19-10-2002. En prensa. Red: http://mx.geocities.com/cplectura/congreso.htm
- _____ (2003a) "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones", Tarbiya, 32, 113-132. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- _____ (2003b) "Taller de escritura: propuesta y reflexiones", Lenguaje, 31, 59-77, Revista de la Maestría de Lingüística y Español, Universidad del Valle (Cali, Colombia).
- CASSANY, Daniel.; LÓPEZ FERRERO, Carmen; MARTÍ, Jaume. (2000) "Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias.", Discurso y sociedad, 2/2, 73-103, junio.
- CASTELLÀ, Josep M. (1995): "Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual", ARTICLES de didàctica de la llengua i la literatura, 4, 73-82.
- _____ (1996): "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", TEXTOS de didáctica de la lengua y la literatura, 10, 23-31.
- _____ (2002): "La llengua oral formal: una fesomia gramatical pròpia", en Montserrat Vilà ed., Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona, Graó. 95-110.
- CASTELLÀ, Josep M. y VILÀ, Montserrat (2002): "La llengua oral formal: un espai intermedi entre oralitat i escriptura", en Montserrat Vilà ed., Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona: Graó. 19-30.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen. (2002) "Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales", Signos. Estudios de Lengua y Literatura, XXXV, 51-52, 195-215. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

7. CAPACIDAD FORMATIVA DEL PROYECTO Y DEL EQUIPO SOLICITANTE

Los siguientes indicadores muestran la capacidad formativa del equipo:

Docencia en doctorado

Seis de los diez investigadores (Atienza, Cassany, Castellà, Hernández, López Ferrero y Martín Peris) son doctores y participan activamente como docentes en los doctorados del Departamento de Traducción y Filología y del Instituto de Lingüística Aplicada, de la Universidad Pompeu Fabra. Cassany, López Ferrero y Martín Peris también han sido docentes en programas de doctorado en universidades españolas y extranjeras.

Dirección de investigaciones

Cassany, López Ferrero y Martín Peris están dirigiendo actualmente varias tesis de doctorado en el campo del análisis del discurso y la enseñanza de lenguas, con doctorandos procedentes de varios programas y universidades del estado español. Hernández está dirigiendo una tesis de licenciatura en el doctorado del Departamento. Atienza, Cassany y Martín Peris han dirigido numerosos proyectos educativos y memorias de final de postgrado, en el Máster de Formación de Profesores de ELE. Finalmente, Atienza, Cassany, Ferran, Hernández, Martín Peris y López Ferrero colaboran con la Facultad de Traducción e Interpretación de la UPF, en la dirección y tutorización del trabajo de final de licenciatura que deben realizar los estudiantes de grado —que constituye una pequeña investigación de campo.

Experiencia investigadora

Los siete investigadores del equipo que también son docentes en la UPF (Atienza, Ferran, Cassany, Castellà, Hernández, López Ferrero y Martín Peris) poseen una notable experiencia investigadora en proyectos anteriores de I + D, de ámbitos afines. En estos proyectos ya tuvieron la experiencia de colaborar con becarios a cargo del Programa de Formación de Investigadores.

Experiencia en docencia
Los seis investigadores docentes también acumulan una importante y variada experiencia de formación de docentes en varios ámbitos educativos: primaria, secundaria, bachillerato, universidad, adultos, español L2, etc.

Edición de trabajos de investigación
Cassany, López Ferrero y Martín Peris han colaborado como editores en la publicación de varios trabajos de investigación en revistas y libros.

Por todo lo expuesto, creemos que el equipo solicitante está en condiciones de recibir becarios y de formarlos adecuadamente para llevar a ser buenos investigadores.