

Convocatòria d'ajudes de Projectes d'Investigació (2004)

MEMÒRIA CIENTIFICOTÈCNICA DEL PROJECTE

1. RESUM DE LA PROPOSTA

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Daniel Cassany i Comas

TÍTOL DEL PROJECTE: La competència receptiva crítica en estudiants universitaris i de batxillerat: anàlisi i proposta didàctica.

RESUM:

El present projecte es proposa delimitar i analitzar la Competència Receptiva Crítica (CRC) en estudiants de batxillerat i universitaris, d'acord amb la hipòtesi que aquests col·lectius presenten carències per a una lectura i recepció oral superior –i, per tant, crítiques– dels discursos dels mitjans de comunicació. La CRC es refereix a la capacitat de poder inferir “el que hi ha darrera” de qualsevol discurs: la ideologia, el punt de vista, el propòsit, la ironia, unes determinades maneres de raonar, etc. A partir d'investigacions prèvies de tipus psicolingüístic, retòric, pragmaticodiscursiu i sociocultural, es proposa la delimitació dels components de la CRC, el disseny d'instruments per a la seva avaluació diagnòstica i la posterior elaboració de materials didàctics per al seu desenvolupament i aprenentatge. L'objectiu final és millorar la capacitat dels ciutadans per interpretar els discursos en una societat democràtica, electrònica, científica, complexa, plurilingüística i multicultural. PROJECT TITLE: Critical Literacy Competence in University and High School Students: Analysis and Didactic Proposal.

2. INTRODUCCIÓ

Finalitat del projecte

El propòsit fonamental d'aquest projecte és contribuir a desenvolupar les capacitats de recepció crítica de textos escrits i orals, entre la població adulta (estudiants universitaris i de batxillerat). Com s'exposa més avall, la vida actual exigeix al ciutadà la capacitat de comprendre els discursos a un nivell de comprensió superior o complexa que moltes persones no aconsegueixen. Aquesta investigació es proposa determinar quin és aquest “nivell de comprensió superior”, avaluar fins a quin punt els estudiants el poden desenvolupar i elaborar alguns instruments didàctics per facilitar-ne l'aprenentatge.

Aquesta investigació se situa en el camp denominat literacitat en anglès literacy (cultura escrita, alfabetització, escripturalitat o literitat, segons els autors), que pren com a objecte d'estudi les pràctiques de processament del discurs: la comprensió i producció de textos escrits, però també la dels discursos orals formals —ja que la cultura escrita es manifesta també en textos físicament acústics (conferències, classes magistrals, etc.) que s'han construït conceptualment i lingüísticament amb l'escriptura. En concret, la proposta se situa dins el marc de la denominada critical literacy, que traduïm per a aquest projecte com a competència crítica. La dita orientació, de caràcter sociocultural, entén que la lectura i l'escriptura no són només el resultat de l'execució d'uns processos cognitius individuals, sinó que són “construccions socials, activitats socialment definides” (Ferreiro 2001: 41), que varien al llarg de la història, de la geografia i de l'activitat humana. Així, llegir i comprendre en el segle XXI presenta unes exigències i unes particularitats molt específiques, que no trobem en les formes de llegir realitzades en altres èpoques. El concepte d'alfabetització funcional resulta insuficient per donar compte d'aquestes noves exigències i especificitats; resulta molt més idoni el concepte d'alfabetitzacions crítiques o socials (competències crítiques) —en plural, per indicar la seva diversitat segons els contextos (Leu 2002).

La constatació que moltes persones suposadament alfabetitzades (o funcionalment alfabetitzades) pateixen deficiències de comprensió dels discursos escrits (premsa, manuals de disciplina, articles) i orals (conferències, exposicions magistrals) ha estat demostrada fefaentment per Di Stefano (2000), Di Stefano i Pereira (1997), Padilla de Zerdán (2001) o Vázquez ed. (2001a). Molts estudiants tenen dificultats per aconseguir els nivells més sofisticats de comprensió d'un discurs: recuperar implícits; descobrir el propòsit de l'autor; interpretar la ironia, el sarcasme o la paròdia; detectar estereotips culturals o tendències ideològiques; identificar les veus que convoca i que oculta un discurs; reconèixer la diversitat d'interpretacions que pot adquirir un discurs en diferents contextos, etc.

Com mostra Carlino (2003a i 2003b), les dites deficiències no han d'atribuir-se únicament al resultat d'una mala instrucció prèvia del subjecte a secundària o primària, o d'una escolarització ineficaç o insuficient, sinó als requeriments

específics de les pràctiques actuals de lectura, en el segle XXI i a l'educació universitària o preuniversitària. Per aquest motiu, la necessitat d'ensenyar a llegir a la universitat no ha de concebre's simplement com una formació remeiera o paliativa, sinó com un aprenentatge propi d'uns tipus de comprensió més sofisticats i exigents, pertanyent a l'educació superior, com esbossem a continuació.

Factors que fomenten l'exigència d'una competència crítica

Els factors que contribueixen a atribuir avui als verbs "llegir" i "comprendre" un significat diferent del que va tenir en altres èpoques són nombrosos i variats. Esmentem només els directament relacionats amb aquest projecte:

1. La voluntat d'aprofundiment de la democràcia en molts estats occidentals exigeix de la ciutadania una participació més compromesa i raonada en les decisions polítiques (eleccions, referèndums, lleis, drets, etc.). Ja que les diferents opinions es formulen a partir de discursos proselitistes –i, de vegades, demagògics o tendenciosos–, el subjecte hauria de poder identificar conscientment les propostes, les ideologies i els interessos que s'amaguen darrere les paraules i els recursos retòrics. El ressorgiment de sectes, grups violents o ultradretans, etc. alerta sobre la necessitat de fomentar aquestes capacitats. La recerca que realitzen molts governs de simplificar el llenguatge administratiu (el conegut plain language) també avança en aquesta línia, encara que en l'àmbit invertit de la producció.

2. La denominada globalització o la intercomunicació entre les diverses cultures del planeta (increment de TIC, migracions, etc.) i la consegüent proliferació de contactes interculturals entre subjectes de diferent procedència imposa nous paràmetres a la tasca d'atribuir significat. En una trobada intracultural, els interlocutors posseeixen uns mateixos referents historicoculturals, de manera que el que s'ha dit pot interpretar-se coherentment a partir dels implícits compartits. Però en una comunicació intercultural, els interlocutors ignoren quin grau i tipus de referents compartits existeix, de manera que resulta molt més complex interpretar el que s'ha dit i situar-ho en el marc de referència idoni, el del punt de vista de l'altre, per la qual cosa es produeixen més malentesos que poden degenerar en conflictes. Atès que llegir en diversos idiomes és cada dia més necessari, necessitem lectors plurilingües i multiculturals que no s'adhereixin exclusivament a les seves referències culturals, que prenguin consciència de la diversitat i que acceptin l'existència d'interpretacions variades d'un mateix discurs.

3. La expansió ràpida de les TIC i d'Internet ha generat nous gèneres comunicatius no presencials, sincrònics (xat, simulacions) i asincrònics (correu, lloc, llistes i fòrums), amb trets particulars, lingüístics (registre, estructura, formes de cortesia) i extralingüístics (context, interlocutors, etc.); també ha modificat els límits de les comunitats tradicionals de parla nacionals, creant espais de comunicació mundial: un lloc pot ser llegit avui des de qualsevol ordinador del planeta. La interpretació dels mencionats discursos requereix el coneixement tant de les potencialitats que ofereix cada tecnologia com de les característiques dels usos lingüístics desenvolupats en cada gènere. A la xarxa, "som sobretot el que diem", ja que són escassos els codis no verbals o paralingüístics, de manera que el que interpretem depèn molt més de les paraules.

4. La progressiva acceptació del paradigma científic com a sistema de coneixement més fiable i vàlid fomenta que la ciutadania tingui cada dia més interès per la informació que procedeix de les ciències naturals o socials. Però la investigació lingüística mostra que cada disciplina ha desenvolupat els seus particulars gèneres discursius, vinculats amb els sistemes d'obtenció i construcció del coneixement propis de cada àmbit. Dit d'una altra manera, llegir i escriure són verbs transitius: llegim de manera diferent unes instruccions d'ordinador, un projecte econòmic, una llei civil, un informe mèdic o un article de divulgació astronòmic, perquè cada text combina les unitats lingüístiques segons unes determinades convencions, derivades de la història sociocultural de cada disciplina, i exigeix del lector que sigui capaç de fer diferents tipus d'hipòtesis, inferències, deduccions, etc. Atès que avui esperem d'un ciutadà culte que sigui competent per enfrontar-se a tots aquests textos, necessitem un lector multidisciplinar que pugui reconèixer les particularitats de cada gènere i que pugui atribuir-li significat encara que es tracti d'una especialitat que no domina.

La suma d'aquests quatre factors esbossa la necessitat d'un lector / oient competent que pugui detectar les ideologies que s'amaguen en els discursos, que pugui deconstruir les fal·làcies i les tautologies, que pugui prendre consciència del punt de vista des del que es va elaborar un text, que pugui reconèixer i valorar la diversitat de punts de vista culturals, que pugui manejar eficaçment els gèneres electrònics de la comunicació, o que pugui reconèixer el registre i les convencions pròpies de cada ús lingüístic en cada àmbit professional. Es tracta sens dubte d'un grau molt exigent de comprensió, d'unes capacitats sofisticades de processament receptiu del discurs, que diversos autors coincideixen a denominar alfabetització crítica o competència crítica.

Antecedents

Encara que els orígens filosòfics d'aquest concepte siguin pretèrits i variats (Marx, Fregiré) i puguem trobar referències bibliogràfiques anteriors, la perspectiva crítica en l'ensenyament / aprenentatge de la lectura (l'escriptura o el pensament) s'ha disseminat i generalitzat en els últims anys. Allò crític és avui un àmbit d'investigació establert, si ens fixem en el contingut de butlletins (Reading Research Journal, Reading on 'Line', Kairós, Discurs i Societat), en les webs institucionals o els fòrums de discussió (NCTE, <http://www.ncte.org> IRA, <http://www.ira.org>) i als congressos sobre aquests temes. Per exemple, l'onzè estàndard de llengua i literatura en la declaració conjunta de NCTE/IRA se refereix a la participació "creativa, reflexiva i crítica dels estudiants en distintes comunitats alfabetitzades".

Al camp dels estudis sobre la lectura, la constatació que hi ha diversos graus o plans de comprensió d'un mateix discurs és acceptada des de fa ja bastants dècades —i citem només tres referències allunyades en el temps. Gray 1960 (citada per Alderson, 2000) ja distingia intuïtivament entre llegir 'les línies', llegir 'entre línies' i llegir 'darrera de les línies', que Alderson refereix respectivament a comprendre el significat literal, a comprendre les seves inferències i a fer-ne una avaluació crítica. En aquest mateix sentit, en el seu famós llistat de microdestreses de comprensió lectora, Munby 1978 es refereix a la capacitat de "interpretar el text des de fora", que correspon també a la lectura crítica, sense usar aquesta denominació. Més recentment, Grabe i Stoller 2002 inclouen la lectura "crítica del text i de l'autor" entre les estratègies de comprensió, en el seu manual d'investigació i pràctica educativa.

Però si bé la denominació "crític" gaudeix d'aquesta important tradició, no sempre s'ha usat amb el mateix significat i amb els mateixos propòsits. Així Cervetti et al. 2001 destaquen com a mitjan s. XX "crític" s'utilitzava només per referir-se als nivells superiors de comprensió (els implícits; les intencions de l'autor), pressuposant que el significat és neutre i únic, que s'ubica en el discurs i que la tasca de comprendre es basa en una experiència sensorial i en el raonament lògic. Al contrari, avui entenem que el significat no és natural, que està situat contextualment en una comunitat i en una cultura, que s'ubica a la ment del lector i es negocia entre els coneixements previs d'aquest i els de l'autor, formulats en el discurs, de manera que hi ha múltiples interpretacions possibles, amb variat grau de plausibilitat, segons les variacions culturals d'autor i lector.

Al camp de la pedagogia, autors com Giroux 1988 o Kanpol 1994 aporten reflexions i propostes per a una pedagogia crítica, que fomenti el pensament crític, en el que la lectura i l'escriptura juguen un paper essencial. Així, Kanpol oposa la tradicional "alfabetització funcional" (traditional functional literacy: "les habilitats tècniques necessàries per descodificar textos senzills com senyals al carrer, instruccions o la primera pàgina d'un diari") a la "alfabetització crítica" ("l'acte de donar poder [empower] individual, en el sentit postmodern, per analitzar i sintetitzar la cultura de l'escola i les pròpies i particulars circumstàncies culturals").

Estat actual dels coneixements

Pel seu caràcter interdisciplinari, l'estudi de la competència crítica té en compte les aportacions de diferents camps. En distingim dos àmbits: el de les ciències del llenguatge, centrat en el discurs, que aporta dades sobre els objectes lingüístics i les seves formes de processament humà, i el de les ciències de l'educació, centrat en l'ensenyament / aprenentatge, amb dades sobre el desenvolupament individual de la capacitat de processar críticament i sobre les pràctiques docents més efectives. Entre els primers, en destaquem:

1. Anàlisi Crítica del Discurs. A partir de la idea que qualsevol text té forçosament un autor situat en unes coordenades espaciotemporals, de manera que el seu discurs adopta uns determinats pressupòsits socioculturals i ideològics, aquesta orientació fonamenta la "mirada crítica" sobre el discurs (van Dijk 1993, Fairclough 1995), explora les relacions entre representacions mentals i discurs (Fairclough ed. 1992) i entre ideologia i discurs (van Dijk 1999), o exemplifica com els autors utilitzen el discurs per construir representacions socials (Martín Rojo i van Dijk 1997). Estudis més específics aborden, per exemple, les formes de denominació o categorització lèxica (Ribas Bisbal 2000) o l'ús de les distintes veus en el discurs (van Leeuwen 1996).

2. Retòrica contrastiva. Nombrosos estudis, com citen Grabe i Kaplan (1996) o Goddard i Wierzbicka (1997), se centren en l'anàlisi comparativa dels procediments discursius usats en diferents comunitats per aconseguir un mateix fi comunicatiu. Resulta aquí especialment rellevant Vázquez 2001b, que analitza les dificultats que tenen els estudiants intercampus europeus per desenvolupar-se acadèmicament en països no nadius, a causa del desconeixement que tenen dels paràmetres (formes de cortesia, argumentació retòrica, ús de les citacions) de les pràctiques acadèmiques escrites.

3. Anàlisi del Discurs Mediatitzat per Ordinador. Aquest altre corrent descriu les característiques lingüístiques dels diferents gèneres electrònics, sigui amb orientació lingüística (Herring 1997, Yus 2001) o antropològica (Mayans 2002), i amb

diversitat d'objectius. En conjunt, els resultats mostren que hi ha trets prototípics d'aquest tipus de comunicacions, causades per factors tecnològics (limitació espaciotemporal, cost econòmic) i per decisions humanes (recerca d'interaccions més col·loquials, d'igual a igual, desenvolupament de marques d'expressivitat).

4. Gènere discursiu. Més enllà de la formulació i la caracterització de la competència comunicativa o del conjunt de sabers lingüístics que posseeix el lector / oient competent, una línia actual i prolífica d'investigació és la que, a partir de la denominada Anàlisi de Gènere (Swales 1990) descriu sincrònicament i diacrònicament els principals gèneres discursius de cada àmbit, mostrant la relació entre els fets lingüístics, els procediments d'elaboració del coneixement i la història sociocultural de la disciplina: Biber i Finegan ed.1994; Berkenkotter i Huckin 1995; Gunarsson, Linell i Nordberg coord. 1997; Candlin i Hyland 1999; Hyland 2000.

Aquests quatre grups d'investigacions, que corresponen a grans trets als quatre factors anteriors, aporten la fonamentació teòrica de la competència crítica, així com els conceptes i la metodologia d'anàlisi que s'usarà en el projecte per aconseguir les dades hipotetitzades i per elaborar els instruments didàctics previstos. En el camp dels estudis psicopedagògics sobre la lectura, destaquem dos grans orientacions:

- Estudis socioculturals. A més dels estudis que delimiten i aclareixen el camp de la comprensió crítica (Fehring i Green ed. 2001; Serafini 2003) o que fonamenten la seva necessitat politico-social (Shor 1999), la investigació se centra en les noves formes de lectura que presenta el món contemporani, sigui pel factor del multilingüisme (Berg et al. 2003) o per les noves tecnologies (Hagood et al. 2003). Entre la bibliografia, també destaquen els manuals que exploren les relacions entre text-context-significat des d'aquesta perspectiva (Robinson i Robinson 2003), les reflexions per desenvolupar un currículum de lectura (Kucer 2001) o les propostes didàctiques, com el conegut model dels quatre grups de recursos de Luke i Freebody 1997 i 1999. Encara que siguin propostes desenvolupades en contextos diferents (Austràlia, educació primària) al que interessa aquí, constitueixen els models didàctics més específics en aquest camp.
- Estudis psicolingüístics. Una altra orientació psicolingüística entén la comprensió crítica com un tipus específic d'inferències i proposen diferents classificacions d'aquestes per al seu estudi individual i quantitatiu en cada text (Kintsch 1996; Parodi Sweiss 1998; Abdullah citat per Alderson 2000). Aquestes investigacions aporten taxonomies d'anàlisi d'ítems concrets de comprensió d'un discurs, que poden ser incorporades a l'anàlisi de la comprensió crítica i al seu desenvolupament d'instruments d'avaluació i ensenyament.

Aquest grup d'investigacions psicopedagògiques aporta les reflexions i els models i exemples més pròxims als objectius d'aquest projecte, encara que s'hagin desenvolupat en contextos científics heterogenis.

En resum, els resultats d'investigacions procedents de diferents disciplines i desenvolupades sota pressupòsits variats esbossen amb força el camp específic de la competència receptiva crítica. Atès l'estat actual de coneixements, creiem que aquest és un bon moment per iniciar-ne la formalització didàctica, elaborant una descripció lingüística detallada de la comprensió crítica i elaborant eines pedagògiques per al seu ús a l'aula, sigui per diagnosticar les capacitats del lector, sigui per fomentar-ne l'aprenentatge.

Grups nacionals o internacionals que treballen la matèria

Pel seu caràcter multidisciplinari, el tema d'aquest projecte es relaciona amb diversos grups d'investigació. En el nostre Departament, comptem amb el suport de la resta de membres del Gr@el, que desenvolupa investigacions afins de caràcter més psicolingüístic sobre els processos metacognitius en l'aprenentatge de llengües (projecte dirigit per Olga Esteve), amb el grup d'Adquisició del E/LI (dirigit per Lourdes Díaz), a més de poder col·laborar amb els analistes crítics del discurs (Teun A. Van Dijk, Montserrat Ribas).

A l'estat espanyol, tenim contacte amb grups d'investigació de ciències del llenguatge i didàctica de la llengua. D'entre els primers, en destaca el grup VARCOM (Variació, comunicació multimodal i plurilingüisme) del Departament de Filologia Catalana, de la Universitat de Barcelona, dirigit per Lluís Payrató, que investiga els estils comunicatius dels parlants i les seves percepcions d'ells mateixos. Entre els segons, destaca el grup GraeL, del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Universitat Autònoma de Barcelona, dirigit per Anna Camps, que desenvolupa diverses investigacions sobre l'ensenyament / aprenentatge de la llengua escrita. També hem col·laborat des de diferents perspectives amb l'Institut Cervantes, sigui a la seva seu central, sigui en diversos dels seus instituts en el món.

A Europa mantenim contactes amb diferents universitats que ofereixen ensenyament d'idiomes. Amb el grup d'investigadors de la Freie Universität Berlin, dirigit per Graciela Vázquez, hem desenvolupat diferents col·laboracions en forma de llibre, web i projectes. També hem col·laborat amb el grup de docents de llengües romàniques de l'Istituto Universitaria Suor Orsola Benincasa, de Nàpols, dirigit per Giovanna Calabrò.

En el pla internacional, destaquen les connexions amb grups d'investigació sobre la comprensió lectora a Llatinoamèrica, on constitueix un tema de preocupació social i interès acadèmic. Mantenim relacions amb la Càtedra UNESCO de Lectura i Escriptura, amb seus a Argentina (docents del Cicle Bàsic Comú de la Universitat de Buenos Aires: Elvira Arnoux, Mariana DiStefano, Cecília Pereira) i Xile (Universitat Pontifícia Catòlica de Valparaíso: Mariane Peronard, Giovanni Parodi, Juanita Marinkovitch). També tenim contacte amb investigadors d'institucions científiques, com Emília Ferreiro, del Departament d'Investigacions Educatives (CINVESTAV de Mèxic), la directora de la revista Lectura i Vida de la IRA a Argentina, Maria Elena Rodríguez, o Paula Carlino de Conicet, a Argentina.

Bibliografia més rellevant

- ALDERSON, J. Charles (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- BERG, Charles; BERNHARDT, Elizabeth; FITZGERALD, Jill; JIMÉNEZ, Robert T.; LABOV, William i Allan LUKE. (2003) "New directions in research", *Reading Research Quarterly*, 38: 1, 104-141.
- BERKENKOTTER, C. i HUCKIN, T. (1995), *Genre knowledge in disciplinary communication*, Hillsdale, Erlbaum.
- BIBER, Douglas i FINEGAN, Edward (eds.) (1994): *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Nova York-Oxford, Oxford University Press.
- CANDLIN, Ch. N. i 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, gener.
- CARLINO, Paula. (2003b) "Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere Investigación*, 6/20, 409-420, gener-març.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J. i 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 el portal virtual educativo del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, <http://www.educ.ar>
- DI STEFANO, Mariana i 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: Nova York.
- _____ (1995) *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.
- FEHRING, Heather., i 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: Mèxic.
- GODDARD, C. i WIERZBICKA, A. (1997), "Discurso y cultura", en T. A. VAN DIJK coord. (1997), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Volum 2. *Discourse as Social Interaction*, Londres, Sage.

- GIROUX, Henry A. (1988) Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versió castellana: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. 1992.
- GRABE, W. i 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. i 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 d'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". A 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.", a: Samuels S. J. i A. E. Farstrup (eds.) What research has to say about reading instruction. Newark, DE: International Reading Association. 3a edició.
- LUKE, Allan i FREEBODY, Peter. (1997). "The social practices of reading.", a S. MUSPRATT, A. LUKE i P. FREEBODY (eds), Constructing Critical Literacies. Creskill, NJ: Hampton Press, 185-225.
- LUKE, Allan i Peter FREEBODY (1999) "Further Notes on the Four Resources Model", Reading Online, agost. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- MARTÍN ROJO, Luisa i Teun A. VAN DIJK. (1997) 'There was a problem, and it was solved!': legitimating the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse, a: Discourse & Society, 8 (4) 523-566. Versió castellana a MARTÍN ROJO, Luisa i 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". A MORENO, Ana I. i COLWELL, Vera eds. Perspectivas recientes sobre el discurso. Lleó: AESLA i Universidad de León. Edició en CD-Rom.
- PARODI SWEIS, Giovanni. (1998) "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras". A: PERONARD THIERRY, M. et al., (1998) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Xile: Andrés Bello. 201-212.

- RIBAS BISBAL, Montserrat (200) Discurs parlamentari i representacions socials. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Departament de Lingüística General.
- ROBINSON, E. i ROBINSON, S. (2003) What Does It Mean - Discourse, Text, Culture: An Introduction. Sidney: McGraw-Hill.
- SERAFINI, Frank. (2003) "Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction", Reading Online, 6 (6), febrer. 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", a Carmen ROSA CALDAS- COULTHARD i 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. OBJECTIUS DEL PROJECTE

3.1 Hipòtesi de partida

La capacitat de comprensió crítica dels discursos dels mitjans de comunicació resulta fonamental en les societats democràtiques, multiculturals i plurilingües modernes. Entre les raons que fonamenten aquesta proposta, destaquem: a) l'objectiu de construir una Unió Europea diversa que fomenti la tolerància i la comprensió mútua; b) el propòsit de preparar ciutadans autònoms que puguin comprendre i aprendre en societats canviants; c) la necessitat de facilitar la integració de les recents migracions extracomunitàries. Tots aquests punts figuren en les declaracions de principis i propòsits de les institucions europees.

D'altra banda, l'estat considerable de desenvolupament de diversos camps ofereix una excel·lent oportunitat per iniciar una investigació integrada i aplicada sobre la comprensió receptiva crítica. Entre aquests estudis, destaquen: 1) l'anàlisi crítica del discurs, 2) la retòrica contrastiva, 3) l'anàlisi del discurs mediatitzat per ordinador, 4) la descripció lingüística de la competència comunicativa i dels gèneres discursius, 5) els estudis socioculturals sobre la comprensió, i 6) els estudis cognitius de comprensió lectora i oral. El conjunt d'aquestes investigacions permet abordar el desenvolupament d'instruments didàctics per avaluar i fomentar la capacitat de comprendre i interpretar críticament els discursos, entre els estudiants universitaris i de batxillerat.

Tenint en compte les raons anteriors i l'estat actual de desenvolupament dels coneixements, establim les següents hipòtesis de partida del projecte: a) la competència receptiva crítica dels estudiants universitaris i de batxillerat pateix de carències de divers tipus en la interpretació dels discursos dels mitjans de comunicació, i b) aquestes carències són susceptibles de ser diagnosticades i analitzades amb detall per a l'elaboració d'instruments d'aprenentatge dirigits a aquests col·lectius.

3.2. Antecedents i resultats previs

Diversos treballs de membres del grup avalen la validesa de les dues hipòtesis plantejades o, com a mínim, la suggereixen o apunten en estudis sobre àmbits afins o de tipus preliminar o explorador (les referències bibliogràfiques es recullen en l'apartat 6). Respecte a la primera hipòtesi, Battaner, Atienza, López Ferrero i Pujol Llop 2001 analitzen semiautomàticament un corpus extens d'exàmens de selectivitat, elaborats per estudiants de diferents llocs, i mostren les limitacions lingüístiques (gramaticals, lèxiques, discursives, etc.) que pateixen aquests escrits. Alguns dels aspectes en què els textos presenten més dificultats són: la sintaxi complexa, la progressió temàtica, la construcció de la seqüència argumentativa i la puntuació. Encara que es tracti d'una anàlisi sobre la producció escrita, la interrelació reconeguda entre les destreses inverses de llegir i escriure (l'adquisició del codi escrit es realitza amb la lectura; la composició d'un text exigeix una excel·lent comprensió de l'autor) suggereix que les dites carències poden tenir un correlat en l'habilitat de la comprensió lectora.

Respecte a la segona hipòtesi, en una investigació qualitativa sobre un corpus reduït, Cassany 2003a explora les interpretacions que uns 40 estudiants universitaris de segon curs ofereixen de 3 elements lingüístics (una ironia, una comparació racista, la construcció discursiva dels protagonistes del text) en una carta al director en un diari. Els resultats mostren que molts lectors no identifiquen aquests tres punts, que hi atribueixen interpretacions diferents (en algun cas incongruents) i que assumeixen en principi com a propis valors de l'autor del text que posteriorment rebutgen, quan un company o el docent li'n fan prendre consciència. Altres treballs, centrats en l'estudi dels procediments de construcció del significat (Cassany 2002 i 2003b) o en l'elaboració d'eines de comprensió (Cassany 2001), suggereixen que l'actual estat de coneixements, sorgit de les disciplines esmentades, pot permetre un avanç significatiu en aquest camp.

Altres investigacions de l'equip són complementàries a les anteriors, recolzant ambdós hipòtesis més indirectament, en centrar-se en la caracterització de la diversitat discursiva. Castellà 1995 i 1996 planteja la necessitat d'incorporar la diversitat de discursos que ofereix la realitat en l'ensenyament de la llengua: després de repassar les diferents propostes teòriques que s'han formulat i d'analitzar les seves aplicacions a l'aula, diagnostica les principals dificultats que presenta l'ús de diversos tipus de discurs en la programació. Finalment, López Ferrero 2002 explora les diferents metodologies utilitzades en l'anàlisi dels discursos professionals de cada disciplina i en valora la utilitat en la descripció aplicada a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

3.3. Objectius concrets

Aquesta investigació proposa tres objectius generals, que se subdivideixen en diversos d'específics:

1) Identificar les destreses cognitives (inferència, hipòtesi, control metacognitiu) i els coneixements lingüístics i pragmàtics (negociació de significat, marcadors discursius, anàfores, etc.) implicats en la capacitat de comprendre críticament un discurs, per elaborar una descripció detallada de la dita capacitat.

1.1) Recopilar la bibliografia de ciències del llenguatge i ciències de l'educació sobre comprensió crítica i buidar totes les dades referides a destreses cognitives i a coneixements lingüístics implicats en la tasca.

1.2) Elaborar una descripció (relació, taxonomia, mapa) del conjunt de destreses i coneixements implicats.

1.3) Delimitar teòricament el concepte comprensió crítica a partir de la descripció elaborada.

1.4) Verificar provisionalment la validesa de la descripció, aplicant-la a l'anàlisi real de casos de seqüències de comprensió crítica a l'aula, amb grups petits.

2a) Verificar la validesa de la descripció elaborada i de la delimitació teòrica.

2b) Obtenir dades sobre el domini de la comprensió crítica (destreses i coneixements) que els estudiants universitaris i de batxillerat demostrin posseir mitjançant textos orals i escrits procedents dels mitjans de comunicació.

2.1. Elaborar diversos tests de comprensió crítica que prenguin com a ítems diversos elements representatius de la descripció elaborada. [Això implica triar els textos adequats, determinar totes les possibles interpretacions plausibles i fixar el context possible de recepció del discurs, a més de dissenyar un procediment d'administració del test i d'obtenció d'informació quantitativa i qualitativa de l'examinand. Cal destacar que no interessa saber només si

el subjecte comprèn o no un determinat ítem, sinó quins processos inferencials o deductius ha realitzat o, en el cas que no s'allunyi de la interpretació predeterminada, què ha entès i com.]

2.2. Reformular la delimitació i la descripció de la comprensió crítica per fer-la operativa al context d'estudiants d'universitat i batxillerat.

2.3. Determinar quines són les carències més freqüents o importants de destreses cognitives o coneixements socioculturals, a partir del processament dels resultats del test.

3) Elaborar instruments per a un adequat tractament pedagògic del desenvolupament de les citades estratègies i procediments.

3.1) Dissenyar alguns procediments didàctics (exercicis, seqüències de lectura) que permetin als estudiants desenvolupar les destreses i adquirir els coneixements diagnosticats.

3.2) Experimentar els dits procediments didàctics a l'aula i obtenir-ne dades sobre la seva utilitat didàctica.

4. METODOLOGIA I PLA DE TREBALL

Metodologia

Es tracta d'una investigació experimental i aplicada, que inclou la reflexió teòrica, la preparació d'instruments d'avaluació diagnòstica i l'elaboració de materials per a l'aplicació didàctica, tot això per mitjà de procediments de tipus quantitatiu (amb treball estadístic i encreuament de dades) i, sobretot, qualitatiu (amb l'anàlisi lingüística i discursiva d'habilitats i de textos).

La reflexió teòrica exigirà la lectura, discussió i recollida de dades de les diferents fonts multidisciplinàries de coneixement (esmentades més amunt) per dur a terme una descripció (un mapa) de la competència receptiva crítica. Aquest mapa permetrà elaborar diversos instruments de diagnosi i anàlisi de la comprensió crítica, entre els que destaquem els testos de lectura amb preguntes selectives i les entrevistes exploradores a grups d'examinands. Les dades obtingudes per aquests procediments seran analitzades quantitativament i qualitativament, a fi d'identificar les principals carències de comprensió dels subjectes. A continuació es dissenyaran diverses eines didàctiques (exercicis, seqüències de pràctiques de lectura en diferents formats d'interacció) i s'experimentaran a l'aula para avaluar el seu interès didàctic. Encara que la proposta presentada inclogui aquesta última fase de desenvolupament didàctic de recursos, les fases més importants i centrals són les dues primeres: l'elaboració del mapa o el programa de la competència receptiva crítica i l'elaboració i validació dels instruments de diagnòstic.

Fases i temporització del projecte

1a Fase: Recopilació bibliogràfica i reflexió teòrica prèvia. Període: 01.01.05-30.04.05. La recerca es realitzarà sobre els temes següents: comprensió lectora i comprensió oral i audiovisual, recepció crítica, competència lingüística i discursiva en situacions multilingües, competència pragmàtica i sociocultural en estudiants universitaris i de batxillerat, recepció de gèneres periodístics escrits, orals, audiovisuals i telemàtics.

1. Recerca mitjançant el maneig de bases de dades bibliogràfiques i cercadors científics (01.01.05-31.01.05).
2. Distribució de lectures i pàgines web entre els membres del grup (01.02.05-15.02.05).
3. Redacció de fitxes, resums i informes de lectura (16.02.05-31.03.05).
4. Sessions de discussió i posada en comú (01.04.05-30.04.05).

2a Fase: Determinació de les habilitats i els coneixements inclosos en la competència receptiva crítica. Període: 01.05.05-31.07.05. Concreció en els diversos plans del llenguatge i de la comunicació: gràfic, fonicoentonatiu, morfològic, sintàctic, lexicosemàntic, cognitiu-discursiu i pragmàtico-socio-cultural.

1. Propostes d'habilitats i components de la recepció crítica, a partir de la recopilació bibliogràfica i de treballs anteriors dels membres del grup (01.05.05-30.05.05).
2. Desenvolupament i aplicació d'una petita prova pilot d'avaluació diagnòstica de la comprensió crítica, amb exemples i casos individuals i aïllats.
3. Discussió i redacció definitiva (01.06.05-31.07.05).

3a Fase: Elaboració i prova pilot d'un instrument d'avaluació diagnòstica. Període: 01.09.05-28.02.06.

1. Preparació i redacció d'una primera versió de l'instrument d'avaluació, amb dues parts: enquesta i exercicis de comprensió crítica de textos orals i escrits (amb entrevistes qualitatives) (01.09.05-30.09.05).
2. Planificació de l'aplicació de l'instrument. Selecció de dos mostres d'estudiants (una de reduïda i una altra d'àmplia, amb la participació de diversos centres) (01.10.05-31.10.05).
3. Prova pilot de la primera versió aplicada a la mostra reduïda d'estudiants (01.11.05-30.11.05).
4. Anàlisi i avaluació de la prova pilot. Localització dels problemes i dels aspectes que cal millorar (01.12.05-31.01.06).
5. Redacció d'una versió definitiva de l'instrument d'avaluació (01.02.06-28.02.06).

4a Fase: Aplicació de l'instrument d'avaluació sobre una mostra àmplia d'estudiants. Període: 01.03.06-30.04.06.

1. Planificació i organització pràctica (preparació, coordinació de professors i horaris, aules de realització, etc.) (01.03.06-15.03.06)
2. Execució (desplaçaments, recollida i arxiu dels materials, etc.) (16.03.06-30.04.06).

5a Fase: Anàlisi dels resultats de l'avaluació diagnòstica. Període: 01.05.06-30.11.06.

1. Recompte i encreuaments estadístics de la part quantitativa (enquesta). (01.05.06-15.06.06).
2. Correcció i anàlisi de la part qualitativa (exercicis de comprensió crítica i entrevistes) (16.06.06-31.07.06).
3. Determinació del nivell de competència receptiva crítica dels estudiants enquestats i, per extensió, de les necessitats de formació del col·lectiu en aquest aspecte (01.09.06-30.09.06).
4. Nous retocs, si correspon, a l'instrument d'avaluació, a partir de l'experiència adquirida en tot el procés (01.10.06-31.10.06).
5. Confirmació o reformulació, si correspon, de la reflexió teòrica prèvia (1a fase), a partir dels resultats de l'avaluació (01.11.06-30.11.06).

6a Fase: Elaboració de materials didàctics per a l'adquisició de la competència receptiva crítica. Període: 01.12.06-31.03.07.

1. Determinació dels objectius, els continguts i la metodologia (01.12.06-15.01.07).
2. Elaboració de les activitats i dels materials (16.01.07-28.02.07).
3. Planificació de l'aplicació (aules, assignatures i tipus de curs, facultats i estudis, professorat implicat, etc.) (01.03.07-31.03.07).

7a Fase: Aplicació i avaluació dels materials didàctics. Període: 01.04.07-31.07.07.

1. Impartició dels materials a les classes seleccionades (organització i coordinació pràctica) (01.04.07-30.06.07).
2. Avaluació dels materials i del progrés de l'alumnat (01.07.07-31.07.07).

8a Fase: Avaluació global del projecte i conclusions. Període: 01.09.07-31.12.07.

1. Nova reflexió teòrica, per a la confirmació o reformulació, si correspon, de la reflexió teòrica prèvia (1a i 5a fase), a partir dels resultats finals (01.09.07-30.09.07).
2. Sessions de discussió sobre el resultat general del projecte, el grau de satisfacció, el funcionament del grup i el compliment dels objectius (01.10.07-31.10.07).
3. Redacció de l'informe final (01.11.07-30.11.07).
4. Revisió de l'informe i conclusió del projecte (01.12.07-31.12.07).

En totes les fases hi intervindrà tot l'equip d'investigació del projecte, sota la coordinació d'un dels seus membres. A més a més, per a les fases quarta i cinquena es preveu la col·laboració de personal contractat, que agiliti les tasques administratives i operatives de digitalització de documents, reprografia, elaboració d'estadístiques, etc.

5. BENEFICIS DEL PROJECTE, DIFUSIÓ I EXPLOTACIÓ SI S'ESCAU DELS RESULTATS

Adequació a les prioritats. Aquesta investigació: a) reverteix en el desenvolupament dels estudis sobre el llenguatge, pensament i societat, i b) contribueix a fomentar la convivència entre cultures i llengües tenint en compte contextos multiculturals i plurilingües, en el sentit que posa l'accent en els punts de vista, la ideologia i la cultura dels interlocutors. Per tant, s'adequa a línies temàtiques prioritàries del Programa Nacional de Humanitats: 5.2 i 2.1.

Contribucions i resultats. Esperem desenvolupar els recursos següents:

- Establir una descripció precisa i operativa de la competència receptiva crítica (components lèxics i gramaticals, discursius, pragmàtico-socioculturals i capacitats cognitives), a partir de les teories i la investigació bàsica en lectura i ciències del llenguatge, que permeti desenvolupar eines d'intervenció didàctica.
- Elaborar diversos instruments d'avaluació del "nivell de comprensió crítica" que posseeixen els estudiants espanyols: tests de lectura i entrevistes exploradores amb grups de subjectes (amb una metodologia específica).
- Elaborar recursos didàctics (tècniques, exercicis, programes, etc.) per facilitar l'aprenentatge de la competència receptiva crítica i establir-ne una metodologia d'ús a classe (interacció, seqüenciació, programació, etc.).
- Obtenir dades empíriques, quantitatives i qualitatives, sobre les deficiències en aquest tipus de comprensió i sobre els efectes dels instruments didàctics.

Aquests resultats contribueixen al desenvolupament de la qualitat i l'eficiència de l'educació espanyola en un moment en què es plantegen els reptes de: a) formar el ciutadà per viure en una comunitat europea plurilingüe i pluricultural; b) integrar les poblacions d'immigrants extracomunitaris; c) estendre i generalitzar l'ensenyament de segones llengües, i d) desenvolupar en l'individu les habilitats lingüístiques i metacognitives perquè pugui ser un aprenent autònom al llarg de tota la vida, en un context social i laboral molt dinàmic. A més d'aplicar aquests resultats a diferents contextos educatius (universitat, batxillerat), ens proposem també desenvolupar intercanvis amb els grups d'investigació nacionals i internacionals (sobretot llatinoamericans) que treballen en la matèria, per validar i desenvolupar la proposta, a més de crear una xarxa temàtica.

Pla de divulgació. Es divulgaran la metodologia, els instruments i les tècniques d'anàlisi elaborada en finalitzar les 2a, 5a i 7a fases del pla de treball. Les conclusions aconseguides es difondran de la manera següent:

- Publicació en revistes especialitzades nacionals (Lenguaje y textos, Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura, Cultura y Educación, REALE) i internacionals (Lectura y vida, Reading Research Quarterly, Reading and Writing, Language Awareness, Written Communication). Es promourà l'edició de números monogràfics en què col·laborin investigadors d'altres grups llatinoamericans.
- Organització de seminaris i jornades d'actualització pedagògica destinats al professorat universitari i de batxillerat.
- Presentació dels resultats en congressos de lingüística, de didàctica i d'ensenyament-aprenentatge de llengües: en l'àmbit nacional (congressos anuals 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; congrés internacional Docencia Universitaria e Innovación) i internacional (trobades regulars de l'Asociación Europea de Profesores de Español; congressos internacionals de la International Reading Association, de AILA, Association Internationale de Linguistique Appliquée).
- Discussió de les conclusions en els cursos de doctorat sobre ensenyament de llengües en què participen els membres del projecte (línia d'Adquisició i Aprenentatge de Llengües del Departament de Traducció i Filologia de la UPF).
- Publicació de les conclusions del projecte en el web del GR@EL

Per dur a terme el pla de difusió, un dels membres del projecte es farà responsable de coordinar totes les activitats, recollint-ne la informació i realitzant el seguiment dels indicadors d'impacte (articles publicats, comunicacions presentades, jornades, etc.). Aquest seguiment redundarà en la viabilitat de les accions previstes i en el coneixement del grau d'explotació dels productes obtinguts en el projecte.

6. HISTORIAL DE L'EQUIP SOL·LICITANT EN EL TEMA PROPOSAT

Presentació

És la primera vegada que: a) aquest grup —com a tal— presenta un projecte d'investigació; b) l'investigador principal assumeix tal condició en un projecte de la Comissió Interministerial de Ciència i Tecnologia, i c) diversos membres del grup es plantegen un tema de l'àmbit de l'ensenyament de la llengua. Però la trajectòria individual i conjunta dels investigadors és coherent, ofereix diversos èxits d'investigació i mostra la capacitat global del grup per dur a terme el que proposa.

Formació investigadora

Encarna Atienza, Daniel Cassany, Carmen López Ferrero i Ernesto Martín Peris es van doctorar en el programa Ensenyament de llengües i literatura, del Departament de Didàctica de la llengua i la literatura de la Universitat de Barcelona; Josep M. Castellà va obtenir el DEA en el mateix programa, però es va doctorar en Lingüística per la UPF. Les tesis doctorals d'alguns d'aquests membres (Atienza, Castellà) presenten estretes relacions amb el tema proposat. D'altra

banda, Cassany i Castellà van coincidir prèviament en un programa de formació de formadors de llengua de la Direcció General de Política Lingüística (Generalitat de Catalunya), on també van treballar com a col·laboradors tècnics durant 5 anys. Elena Ferran està preparant la seva tesi doctoral (La traducció del document jurídic negocial fonamentada en les funcions jurilingüístiques. Un enfocament pragmàtic), codirigida per López Ferrero, en la que utilitza conceptes i teories de l'Anàlisi del Discurs per estudiar la comprensió dels textos jurídics.

Docència

Atienza, López Ferrero, Martín Peris i Carmen Hernández col·laboren de manera continuada en diverses assignatures de llengua castellana i anàlisi del discurs de la llicenciatura de Traducció i Interpretació de la UPF, com també ho fan Cassany i Castellà amb les de llengua catalana o Cassany i López Ferrero i Hernández i Martín Peris amb assignatures del doctorat del Departament. A més, Atienza, Castellà, Hernández, Martín Peris i Margot Rubio van col·laborar com a docents en quatre edicions del postgrau "Didàctica i avaluació de la lectura i l'escriptura" (de 6 i 2 mesos de durada, segons les edicions, 1999-2002), dirigits per Cassany i López Ferrero, pertanyents al Programa de Becas y Pasantías en el Exterior para Profesionales de la Educación, Proyectos de Actualización del Docente Chileno, (Ministeri d'Educació de Xile). També, Atienza, Martín Peris i Cassany comparteixen docència en el màster de Formació de professors de E/LI, de la Universitat de Barcelona.

Investigació

Tots els membres pertanyen al Gr@el (Grup Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües) del Departament de Traducció i Filologia. Atienza, Cassany, Castellà i López Ferrero formen part també de la Xarxa temàtica d'estudis del discurs (1997-2000 i 2000-04), que ha rebut ajudes de la Generalitat de Catalunya (CIRIT, PB-96-0291). Diversos investigadors han participat conjuntament en projectes de R+D, finançats pel MCYT (vegeu apartat 6.1. per a les dades completes dels projectes, i la bibliografia final per a les referències):

- Atienza, Cassany i López Ferrero han col·laborat en el projecte PB93-0392 (1994-97), que va analitzar empíricament uns 750 exàmens de selectivitat de 1992, de temes no lingüístics, per descriure el text escrit i les capacitats expressives dels universitaris principiants. Els resultats mostren les limitacions gramaticals, discursives i expressives que pateixen aquests subjectes en la producció de gèneres acadèmics, a més de permetre articular una metodologia de treball semiautomatitzada per realitzar noves investigacions respecte d'això (veure Battaner et al. 2001).
- Cassany, Castellà i López Ferrero han col·laborat en els projectes PB96-0292 (1997-2000) i BFF2000-0932 (2000-03), que desenvoluparen una metodologia que utilitza nocions de l'Anàlisi del Discurs per avaluar amb precisió el coneixement que aporta un discurs i el que demana al lector per poder-ne construir un significat; la dita metodologia s'utilitzarà per analitzar la competència receptiva crítica en la proposta actual (veure Cassany, López Ferrero i Martí 2000).
- Hernández i Martín Peris han col·laborat en els projectes PB94-1096-002-01 (1994-98) i BBF 2000-0928 (2000-03), que han explorat comparativament les limitacions i els recursos lingüístics que manegen els estudiants universitaris plurilingües.

Alguns membres també col·laboren en investigacions finançades per altres institucions:

- Atienza, Castellà, Ferran, Hernández i Martín Peris participen en el projecte de creació i desenvolupament d'un Centre de redacció virtual de textos acadèmics i jurídics, en català i castellà, dirigit per Cassany i coordinat per López Ferrero, amb finançament del programa Millora de la qualitat docent als universitats de Catalunya (DURSI, DOGC 3453, 16/08/01, p. 12719) i de la UPF (2000-01 i 2003-04). L'anomenat projecte ha elaborat exitosament una plataforma digital amb materials didàctics (exercicis, exemples, models, resums) per recolzar les pràctiques de redacció en docència i investigació de tot l'alumnat de la UPF; la ja mencionada plataforma ja està en ús en la intranet de la universitat.
- Cassany ha dirigit l'equip de 4 investigadors (entre els que figura Martín Peris) i 9 docents experimentadores que han desenvolupat el projecte PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria: diseño, experimentación, validación y difusión, dins el projecte European Language Portfolios, del Consell d'Europa, finançat pel MECD, 2001-04, el qual ha merescut recentment la validació del comitè evaluador del Consell d'Europa (veure: <http://aplicaciones.mec.es/programes-europeus/jsp/plantillap.jsp?id=pri> usuari: portfolio; contrasenya: cobe35).

Diversos membres del grup han col·laborat en un altre tipus d'investigacions, amb producció editorial:

- Atienza i López Ferrero col·laboren en l'elaboració del Diccionario de términos clave de ELE, dirigit per Martín Peris, finançat pel Centre Virtual Cervantes, 2003, i publicat en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- Cassany i Martín Peris van compartir l'edició del monogràfic "Fer aprenents autònoms", Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 18, 1999, p. 5-81.

En resum, els investigadors posseeixen experiència individual i grupal en la gestió i el desenvolupament de projectes de I + D, han investigat en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua, i han publicat els seus resultats en diversos treballs en coautoría. Cassany ha dirigit com a investigador principal diversos projectes amb bona part del grup. Margot Rubio i Josefa Martínez, docents de llengua de l'IES Mestres i Busquets, de Viladecans, han col·laborat en activitats de formació amb el grup i s'encarregaran de l'aplicació dels instruments evaluatius i didàctics als grups de secundària. Sònia Oliver de l'Olmo és doctoranda del Departament i està elaborant la seva tesi doctoral "Análisis contrastiva español-inglés de la atenuación e intensificación en el discurso médico", dirigida per López Ferrero.

Les raons per què aquests investigadors han treballat fins ara per separat i en temes no vinculats amb l'ensenyament són diverses: situació professional, compliment del doctorat, etc. Superades aquestes circumstàncies, aquest grup aposta per iniciar un projecte conjunt específic, que manté nombrosos vincles amb la trajectòria prèvia, dins l'àmbit de la lingüística, però que entra en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua.

Bibliografia del grup sobre el tema proposat

- BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CERREZO, 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. Conselleria d'Educació per a Bèlgica, Països Baixos i Dinamarca. A la xarxa: <http://www.didacticadelespanol.cjb.net/>
- _____ (2002) "Enseñar a construir argumentación oral comentando escritos", conferència 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 (Mèxic), 16/19-10-2002.
- _____ (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, Colòmbia).
- 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, juny.
- 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", a Montserrat Vilà ed., Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona, Graó. 95-110.
- CASTELLÀ, Josep M. i VILÀ, Montserrat (2002): "La llengua oral formal: un espai intermedi entre oralitat i escriptura", a 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 (Xile).

7. CAPACITAT FORMATIVA DEL PROJECTE I DE L'EQUIP SOL·LICITANT

Els següents indicadors mostren la capacitat formativa de l'equip:

Docència en doctorat

Sis dels deu investigadors (Atienza, Cassany, Castellà, Hernández, López Ferrero i Martín Peris) són doctors i participen activament com a docents en els doctorats del Departament de Traducció i Filologia i de l'Institut de Lingüística Aplicada, de la Universitat Pompeu Fabra. Cassany, López Ferrero i Martín Peris també han estat docents en programes de doctorat en universitats espanyoles i estrangeres.

Direcció d'investigacions

Cassany, López Ferrero i Martín Peris dirigeixen actualment diverses tesis de doctorat al camp de l'anàlisi del discurs i l'ensenyament de llengües, amb doctorands procedents de diversos programes i universitats de l'estat espanyol. Hernández està dirigint una tesi de llicenciatura en el doctorat del Departament. Atienza, Cassany i Martín Peris han dirigit nombrosos projectes educatius i memòries de final de postgrau, en el Màster de Formació de Professors de ELA. Finalment, Atienza, Cassany, Ferran, Hernández, Martín Peris i López Ferrero col·laboren amb la Facultat de Traducció i Interpretació de la UPF, en la direcció i tutorització del treball de final de llicenciatura que han de realitzar els estudiants de grau —que constitueix una petita investigació de camp.

Experiència investigadora

Els set investigadors de l'equip que també són docents en la UPF (Atienza, Ferran, Cassany, Castellà, Hernández, López Ferrero i Martín Peris) posseeixen una notable experiència investigadora en projectes anteriors de I + D, d'àmbits afins. En aquests projectes ja van tenir l'experiència de col·laborar amb becaris a càrrec del Programa de Formació d'Investigadors.

Experiència en docència

Els sis investigadors docents també acumulen una important i variada experiència de formació de docents en diversos àmbits educatius: primària, secundària, batxillerat, universitat, adults, espanyol L2, etc.

Edició de treballs d'investigació

Cassany, López Ferrero i Martín Peris han col·laborat com a editors en la publicació de diversos treballs d'investigació en revistes i llibres.

Per tot el que s'ha exposat, creiem que l'equip sol·licitant està en condicions de rebre becaris i de formar-los adequadament per arribar a ser bons investigadors.