

INVESTIGAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Research on Discourse Genders in Educational Process

**Uri Ruiz y **Anna Camps*

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

***Universitat Autònoma de Barcelona*

Resumen

En este artículo se presenta una línea de investigación cuyo objetivo es comprender y describir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con ese propósito, esta línea de investigación da prioridad a la indagación en torno al triángulo didáctico (docente, aprendiz y objeto de enseñanza) y la lleva a cabo a través del estudio del discurso, eje de la interacción educativa, y lo hace en conexión con diversos campos de la psicología. Desde la Didáctica de la Lengua se proponen cuatro ámbitos temáticos de gran vitalidad investigadora: La interacción en el aula en el aprendizaje de segundas lenguas, La enseñanza y el aprendizaje de la escritura, La actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática y La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas en situaciones plurilingües. Todos ellos son ámbitos que abarcan problemáticas conexas con otras áreas de conocimiento

Palabras clave: : *investigación, interacción educativa, análisis discurso, géneros educativos, enseñanza-aprendizaje de la lengua.*

Abstract

In this article we introduce a research line which principal aim is to describe and to understand teaching and learning processes. Research priority is given to inquiring on instructional triangle (teacher, learner and teaching object). It does it through discourse analysis. Discourse analysis is meant to be the backbone of learning interaction in every knowledge field, and it does it in connection with different psychology fields. Starting from the Language Teaching perspective, four thematic vigorous research focus are to be considered. The first one is interaction in classroom environment for second language learning. The second thematic focus is on teaching and learning writing. The third focus is about metalinguistic activity and grammar teaching process. Last but not least is teacher training on language teaching in a multilingual environment. All this fields joined together touch a wide range of issues linked to other broad spectrum areas of knowledge.

Key words: *research, educational interaction, discourse analysis, educational gender, language teaching and learning.*

Correspondencia: Uri Ruiz Bikandi. Escuela Universitaria de Profesorado. Ibañeiz de Santo Domingo, 1 01006. Vitoria-Gasteiz (uri.ruizbikandi@ehu.es).

INTRODUCCIÓN

La educación es una actividad que se desarrolla en múltiples escenarios, si bien específicamente se lleva a cabo en el seno de instituciones que la regulan, la facilitan y la hacen posible, y que han sido expresamente creadas para comunicar el conocimiento: las escuelas. De ahí que el estudio de su funcionamiento sea tarea central de la investigación educativa. Además de los escenarios, también son múltiples los factores contextuales relacionados con el entorno socio-cultural, institucional y humano que envuelven y condicionan los procesos educativos. La mejora de la educación se nutre del conocimiento de todos ellos. Lo hace asimismo el estudio de las diferencias individuales del alumnado, cuyos perfiles, distintamente percibidos en función de los factores socio-culturales condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, como Ball y Forzani (2007) argumentan, para poder comprender los procesos educativos es conveniente dar prioridad a la investigación educativa que se centra en los distintos aspectos de la dinámica interaccional, puesto que es ella el eje sobre el que pivotan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ésta es la posición que adoptamos en esta línea de investigación, cuyos fundamentos y temáticas centrales se presentan en las páginas que siguen.

El sistema didáctico, eje de la investigación en procesos de enseñanza

Si se entiende la educación como “la actividad deliberada dirigida a ayudar a los aprendices a desarrollar comprensión y habilidades” (Ball y Forzani, 2007) se acaba concluyendo que la actividad educativa se establece de manera específica a través de su vertiente de instrucción, que se lleva a cabo por medio de complejos mecanismos de interacción entre los tres vértices del denominado “triángulo didáctico” (Chevallard, 1991) lugar en el que confluyen el objeto de enseñanza, el docente y los alumnos. Este triángulo, que conforma la base del “sistema didáctico” (Chiss, David y Reuter, 2005), representa el eje central de los procesos educativos.

Los procesos activos de interpretación que constituyen la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en el espacio común de la intersubjetividad construida entre dos mentes en relación a un tema sobre el que pensar conjuntamente (Bruner, 1986). El espacio delimitado por esos tres componentes básicos, ha sido denominado en el campo educativo de muy diversas formas: “tú, yo y el asunto” (Hawkins, 1974), “triángulo instruccional” (Cohen et al., 2003) y “triángulo didáctico” (Chevallard, 1991) y sus componentes representados de un modo u otro como el espacio de tensión básica condicionado por los diversos contextos (Milian, 1999) en los que la relación de enseñanza-aprendizaje se establece.

La relación entre profesor y alumnos se lleva a cabo a través de procesos interactivos que deben ser entendidos no como mera comunicación y recepción de un pensamiento previamente construido, sino como procesos activos de comprensión y de interpretación mutua. En una versión constructivista de la idea de aprendizaje, esa relación interaccional se produce a través de la negociación de los significados y a base de realizar ajustes constantes en los modos de presentar y representarse el objeto de conocimiento y la tarea.

La interacción, como toda actividad humana, se produce en ámbitos muy

diversos relacionados siempre con el uso de la lengua, y lo hace a través de formas de discurso muy tipificadas. Son los llamados géneros discursivos (Bajtín, 1984). Aunque en cada ocasión elaboramos nuestro discurso, las formas que en él usamos obedecen a moldes bastante fijos, en los que el plano individual y el colectivo se dan cita. Si bien “cada enunciado separado es, por supuesto, individual (...) cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtín, 1984. Estos géneros, marcados culturalmente, median en las relaciones en que nos implicamos a través de la actividad social en nuestras relaciones con las otras personas con las cuales compartimos la actividad, y guían nuestras prácticas discursivas (los podemos seguir o romper, total o parcialmente, pero no podemos prescindir de ellos). Tienen características lingüísticas y discursivas específicas.

El discurso en la escuela se concreta en géneros, pedagógicos o escolares unos y específicamente disciplinares otros, que muestran determinado tipo de organización. La propia actividad discursiva y el lenguaje que la acompaña construyen contextos de intersubjetividad, que permiten a los participantes en la interacción representarse de un modo más o menos coordinado aquello de lo que están tratando. De hecho, la interacción didáctica busca provocar en el alumno representaciones mentales y habilidades prácticas que son elaboradas de forma más o menos andamiada por el docente, o desarrolladas a través de la interacción suscitada en clase en el trabajo entre iguales. Es la negociación de significados en el curso de estas interacciones la que da como resultado procesos de asimilación y acomodación de esquemas que fijan el sentido, es decir, producen el aprendizaje.

Este discurso en cooperación, que se produce en y por medio de las interacciones lingüísticas, toma cuerpo a través de géneros pedagógicos, como pueden ser la explicación de un tema o los esquemas interactivos de Iniciación-Respuesta-Feedback (IRF), de moldes relativamente estables y de cuyo conocimiento depende en gran medida la comprensión mutua, y a través de géneros disciplinares, ligados a cada materia del currículum de manera específica, como la demostración en matemáticas, el comentario de texto en literatura o el informe de laboratorio en ciencias. Todos ellos pueden variar según el ámbito temático, la edad de los alumnos, etc. pero, en cualquier caso, actúan como horizontes de expectativas que facilitan la mutua comprensión y sirven al tiempo de modelos de uso de la lengua para la finalidad social específica en cada caso.

En el tercer vértice del triángulo didáctico se sitúa el objeto de conocimiento. Pero no se trata del conocimiento tal y cual está a disposición en las disciplinas de referencia, sino que ha sido sometido a un proceso de selección y de transformación con la finalidad de ser enseñado. Es decir, es el resultado del proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991; Bronckart y Plazaola, 1998) que transforma los conocimientos formalizados por las disciplinas de referencia para convertirlos en saberes dispuestos para ser enseñados. También los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares. De este modo se configura el contenido curricular seleccionado para el proceso de instrucción, que encuentra diversos reflejos en los materiales didácticos que dan soporte a la

enseñanza y al aprendizaje. Así, el proceso didáctico gira en torno a un objeto de conocimiento que ha sido transformado con finalidad didáctica y que, mediado por los materiales, es permanentemente renegociado en la interacción. Por otra parte, la relación entre los conocimientos que deben ser enseñados y los que realmente lo son, y la que media entre estos y los que son adquiridos constituyen asuntos de gran importancia para la investigación didáctica (García-Debanco, 1990).

En suma, los tres polos del triángulo didáctico -docente, alumnos, contenidos de enseñanza dispuestos a ser enseñados y los materiales en que se apoyan-interactúan permanentemente en relación con los diversos contextos que inciden en ellos, son la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los campos y constituyen el centro de la investigación de las didácticas, de lo que Ball y Forzani (2002) denominan “la dinámica instruccional” eje de los procesos educativos. De ahí sus potencialidades para el conocimiento de cómo estos procesos se llevan a cabo.

La investigación del discurso de clase

Así pues, el estudio del discurso interactivo del aula representa un vasto campo abordable desde diversas disciplinas, con enfoques y orientaciones metodológicas muy diversos. Se trata de distintas corrientes cuya referencia común es la constatación de las virtualidades del estudio del discurso instruccional para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista interdisciplinar: la psicología cognitiva (Lemke, 1997; Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008), el enfoque sociocultural (Wells, 1993, 1999 y 2000; Coll y Edwards, 1996; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Sánchez, 2008; Cubero, Santamaría, de la Mata, y Prados, 2008; Edwards y Mercer, 1999; Mercer, 1997, 2001 y 2004), los de orientación bajtiniana (Nystrand, 1997) o los enfoques lingüísticos como el ya clásico de Sinclair y Clouthard (1975), Clouthard (1992) o el de Edwards y Westgate (1994), entre otros muchos.

El análisis del discurso permite analizar los dispositivos de interacción didáctica puestos en marcha en la clase: las tareas grupales, los distintos modos de participación del alumnado, de establecer diferencias en sus quehaceres, etc., que constituyen la gestión básica de la actividad del aprendizaje dirigido. Asimismo, puesto que es a través de la palabra como se provoca el conocimiento y la metacognición, el estudio del discurso como medio de conocer la formación de competencias cognitivas es un foco de interés para cualquier campo didáctico.

La observación de los mecanismos discursivos que regulan el proceso de ayuda a la construcción del conocimiento permite conocer la forma en que este se produce y determinar el papel que ciertos comportamientos cumplen en ese proceso: cómo se lleva a cabo la negociación del sentido en las más diversas disciplinas. También el grado y el modo en que se enseña a elaborar preguntas, a construir ejemplos, a hipotetizar, a reformular, a relacionar conceptos o a argumentar en cada campo. La observación de la actuación de profesor y alumnos o de los alumnos entre sí en el marco de una actividad, permite establecer el grado de conflicto cognitivo suscitado, los procesos de andamiaje, las exigencias cognitivas de las tareas y los modos de abordar y de gestionar las dificultades que presentan.

El estudio de estos factores se apoya en referentes teóricos que proceden de

la pedagogía general, de la psicología cognitiva y de la evolutiva, del análisis conversacional, de la pragmática, de las didácticas específicas y de tantos otros. Un factor, no obstante, los unifica: todos estos procesos se apoyan en el lenguaje, todos se construyen en un discurso donde los mecanismos lingüísticos dan forma al pensamiento y lo concretan. Así pues, el análisis del discurso constituye un campo en la frontera entre distintas disciplinas educativas: interesa a todas ellas porque puede clarificar los modos de enseñar y aprender en cada una y delimitar los rasgos comunes.

La investigación en los procesos interactivos en torno al triángulo didáctico es una fuente de conocimiento aun insuficientemente explorada que ofrece grandes posibilidades para la reflexión y la construcción teórica. Las exigencias de mejora de la calidad de la enseñanza precisan dotarse en primer lugar de masiva investigación descriptiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en cada materia como en los ámbitos de cruce entre ellas. También precisan de estudios de intervención que permitan perfilar mecanismos didácticos y hacerlos progresivamente más afinados.

A ese fin, la enseñanza y aprendizaje de los diversos géneros discursivos ligados a cada área a través del diálogo instruccional, de la lectura o de la escritura constituye un campo de confluencia en el que la didáctica de la lengua puede tener un papel nada despreciable.

En este tipo de investigaciones los contenidos disciplinares se solapan con los psicosociales o pedagógicos y los discursivos. De tal manera que si en campos distintos a la didáctica de la lengua se desea estudiar, por ejemplo, el modo en que el profesor de matemáticas o el de música inducen a reflexión en un género concreto - planteamiento de un problema en matemáticas o análisis de la estructura de una composición en música- es necesario, obviamente disponer del conocimiento conceptual y procedimental correspondiente de cada una de esas disciplinas y de su significado en el conjunto de la materia. Se precisa además, para el estudio del discurso educativo, cierto conocimiento de procedimientos de análisis textual y conversacional, conocimiento que irá refinándose en la propia práctica analítica. Es evidente que a mayor sutileza en el análisis discursivo, las posibilidades de profundización aumentan. Sin embargo, tal sutileza es siempre producto de entrenamiento en esa mirada sistemática que estudia las palabras y su relación con los actos y los actores. Y el entrenamiento siempre tiene un primer día.

Campos y marcos de la investigación en didáctica de la lengua

El factor que dibuja la especificidad de la Didáctica de la Lengua y de su investigación es la triple función que la lengua cumple en este campo: además de instrumento de pensamiento, vehículo de la enseñanza y medio de aprendizaje, constituye el propio objeto sobre el que se ejercen tal enseñanza y aprendizaje. A la didáctica de la lengua le corresponden los procedimientos básicos de la comunicación lingüística: habla, lectura y escritura son el eje de su enseñanza, lo que en la escuela actual se lleva a cabo a través de distintas lenguas. Sus distintos usos y el conocimiento de los mecanismos que les subyacen constituyen la materia disciplinar que se desdobra en dominio del uso en sus géneros sociales y académicos, y conocimiento metalingüístico y metadiscursivo.

En este ámbito específico es mucho el campo por explorar en relación a los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos orales y escritos en L1, en L2 y en lenguas adicionales, así como a la reflexión metalingüística en cada una de las lenguas y en su relación mutua. El estudio de los libros de texto, de los instrumentos y materiales de apoyo puede estudiarse en relación con los contenidos prescritos y los procesos de adquisición de los que esos materiales proponen. Puede llevarse a cabo a través del discurso educacional en el contexto de la clase, pero también a través de indagaciones clínicas o de orden experimental que permitan situar los problemas.

Un campo paralelo y derivado de este, es el de la metadidáctica de la lengua, que atiende a su vez a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la didáctica e implica a los profesores universitarios y a los formadores de formadores.

El aula constituye un espacio central de investigación sobre la construcción de ese conocimiento verbal y metaverbal. El estudio de las interacciones entre docente y alumnos y de estos entre sí en relación con las características específicas de los contenidos que han de aprender, constituye el núcleo más importante de los estudios de didáctica de la lengua que propugnamos. Su fin es comprender e interpretar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, finalidad que se orienta a la transformación de la práctica, porque “la didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (Camps, 2001, p. 10).

Temáticas y problemática

La dinámica que se deriva de la interacción entre los polos del triángulo didáctico y sus diversos contextos (cultural, social, institucional, mental, etc.) incide en la definición de los objetivos y de los contenidos en las propuestas curriculares, de tal modo que pese a no ser nucleares en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, otros factores tienen también un peso no desdeñable en los procesos didácticos.

Si se atiende al objeto, la investigación en didáctica de la lengua ha abarcado temáticas que trascienden las fronteras disciplinares pero que tienen en el campo lingüístico su lugar natural de desarrollo. Es el caso de la investigación sobre los procesos de enseñanza de la composición escrita, en los que nuestra línea de investigación dispone de un largo recorrido. Se trata de estudios cuyas bases teóricas se asientan en teorías procedentes de dos grandes ámbitos del conocimiento: la psicología y los estudios lingüísticos y literarios, pero cuyo desarrollo cada vez más interdisciplinar concita conexiones con nuevos campos. Varias son las temáticas abordadas hasta el momento:

1. La interacción oral en el aula en el aprendizaje de segundas lenguas.
2. La enseñanza y el aprendizaje de la escritura: géneros, procesos, evaluación...
3. La actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática.
4. La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas en situaciones plurilingües.

La interacción oral en el aula en el aprendizaje de segundas lenguas. Problemática

La investigación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas adquieren especial importancia en situaciones donde la instrucción se desarrolla frecuentemente a través de una lengua no familiar para el alumnado. Además de medio de instrucción, la lengua es también en gran medida objeto de enseñanza en toda materia, pues en todas ellas se habla, se lee y se escribe a través de los géneros discursivos que les son propios, y el aprendizaje –tanto conceptual como actitudinal o procedimental- de cualquier materia se logra a través del dominio de esos usos sociales basados en la lengua.

En contextos de inmersión, su doble faceta de medio para el conocimiento y, al tiempo, de objeto de conocimiento, presenta la particularidad de que la enseñanza debe atender especialmente al dominio léxico-lingüístico de los aprendices, lo que aconseja conceder una importancia central a la negociación del significado entre ellos y el docente. Muchos trabajos (entre otros Swain y Carroll, 1987; Krashen y Terrell, 1983; Swain, 1995) han señalado el papel determinante de esa interacción en el proceso de adquisición lingüística de la L2. Atender a los mecanismos a través de los que se lleva a cabo puede ofrecer respuestas a las pretensiones de optimizar esa enseñanza en contextos de inmersión, en los que la atención a la forma y al contenido temático adopta especial intensidad en la clase de lengua (Lister y Ranta, 1997; Doughty y Williams, 1999; Norris y Ortega, 2000) puesto que en ella la reflexión metalingüística y metadiscursiva constituyen el eje de la enseñanza.

Ruiz Bikandi (2005) estudió el efecto producido en las habilidades lingüísticas de los alumnos de L2 en conversación en gran grupo tras un cambio en las estrategias discursivas de la profesora como resultado de un proceso formativo de autoobservación. El estudio de la interacción en clase resulta el medio privilegiado para conocer los mecanismos instruccionales más eficaces, sin embargo resulta ser el menos explorado.

Las preguntas en este ámbito de estudio están relacionadas con la metacognición y los mecanismos que la suscitan en el campo del uso de la lengua. Un primer paso para optimizar la práctica consiste en saber cómo se actúa en la realidad y cuál es su fundamento. Para ello precisamos de descripciones sistemáticas bien orientadas, que respondan a preguntas como las siguientes:

-¿Cuáles son los preconceptos de los profesores sobre el aprendizaje de la lengua oral? ¿Qué relación existe entre ellos y su práctica? ¿Cuáles son las estrategias usadas por el profesorado para incentivar el desarrollo discursivo oral de los alumnos en L2? ¿Cuáles, los mecanismos discursivos que se revelan más eficaces en la interacción en los distintos géneros discursivos para suscitar control sobre contenido y forma?

-¿En qué grado se suscita metacognición y sobre qué objetos de conocimiento? ¿Qué diseño de enseñanza de la lengua oral puede ponerse en práctica a fin de que funcione a un tiempo como esquema de acción y de análisis de la práctica docente?

La didáctica de los procesos de escritura y la investigación en torno a ella

Los estudios textuales instituyeron el receptor y el contexto como los factores extralingüísticos que determinan el texto. En la didáctica de la escritura, convergieron con ellos los estudios psicológicos sobre procesos de composición escrita de orientación cognitivista (Hayes y Flower, 1980) cuyo interés se centra en los procesos internos del escritor, en las operaciones (planificar, textualizar, revisar) a través de las que se construye el texto, estudiadas tanto a partir de las producciones materiales de escritura -planes, borradores, texto definitivo- como de procesos mentales que a menudo no se reflejan en la conducta externa. La verbalización de esos procesos internos constituye uno de los procedimientos indagatorios utilizados también por la investigación en didáctica.

Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones que existen entre diversas operaciones mentales y físicas del escritor en la tarea de escritura, que se producen no de forma secuencial, sino de un modo altamente recursivo. Los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1983) pusieron en evidencia que la construcción textual depende en gran medida de la representación que el escritor se haga de la situación retórica. No se trata, pues, de una mera recuperación de los contenidos de la memoria, de un “decir el conocimiento”, sino de una compleja actividad de selección, elaboración y organización de los mismos estrechamente relacionada con los parámetros discursivos, lo que da lugar a un proceso de “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) que distingue la escritura de novatos y de expertos.

En estos procesos influyen de manera decisiva factores como el conocimiento de los contenidos temáticos sobre los que se escribe, las estrategias de resolución de los problemas textuales y lingüísticos, el dominio léxico y otros varios. Enseñar a escribir consiste, en suma, en poner en marcha procesos de gran complejidad que, según la investigación ha evidenciado, precisan de la intervención sistemática del profesor que dispone, ordena y andamia su progresivo dominio a través de la interacción. Este modelo pedagógico interaccionista promueve, además, el trabajo cooperativo entre los alumnos de tal manera que su confluencia con el modelo teórico de composición escrita, pese a resultar en ocasiones contradictoria, ofrece vías para avanzar en la enseñanza de la escritura. La investigación prueba que el funcionamiento del sistema didáctico es un terreno que se revela particularmente fértil para la reflexión y la construcción teórica en estos contextos.

Las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la escritura consisten en una observación y análisis sistemáticos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en clase de distintos géneros discursivos, en el marco de secuencias didácticas para enseñar a escribir. Algunos de estos trabajos estudian las características de la interacción en la composición escrita en el aula (Camps, 1990 y 1994; Milian, 1995; Ribas, 1997) y dan cuenta de la dinámica de coconstrucción del conocimiento entre iguales, en el marco de secuencias didácticas. En ellos se ponen en evidencia mecanismos de reelaboración y reformulación discursiva entre pares. Otros trabajos, como el de Guasch y Milian (1999) atienden a los procesos de composición escrita en L2 y muestran la relación entre L1 y L2 desvelando mecanismos de alternancia lingüística en el habla de los aprendices, relacionados con

los contextos y ciertas funciones cognitivas (Guasch, 2001).

Otros trabajos, como el de Ribas (1999) analiza los efectos producidos por los procedimientos de autoevaluación puestos en marcha en una secuencia didáctica y Ribas (2001) estudia un proceso de evaluación formativa mediado por instrumentos en el área de la composición escrita, en un campo de observación en el que la actividad de producción del texto y la actividad metalingüística se encuentran en el acto de escribir.

Las dificultades para dominar la complejidad contextual de la escritura ha sido analizada por Milian (1999) en una actividad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación grupal en la que el texto que se escribe tiene otra finalidad, además de la estrictamente escolar. En Milian (2001) se muestra de qué modo los aprendices aprenden a manejar los diferentes contextos que se entrecruzan en la actividad de escritura y el predominio de uno u otro según el tipo de proceso que se lleva a cabo y según las características de los grupos.

Si bien todos estos trabajos han propiciado de manera considerable el conocimiento de ciertos aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura, en este momento siguen sin tener respuesta a preguntas como las siguientes:

-¿Cómo se construye el saber sobre los géneros canónicos: sociales, académicos y profesionales? ¿Qué incidencia tiene el conocimiento de las características lingüísticas y discursivas en el dominio progresivo de los géneros? ¿Cómo se construye el saber sobre los géneros formales, a partir del conocimiento de los usos cotidianos del lenguaje o del conocimiento de otros géneros?

-¿Cómo cumplen su función de ayudar al desarrollo del pensamiento y del conocimiento los géneros escolares y académicos? ¿Cuáles son las características de las situaciones de escritura y de los géneros que contribuyen a ello? ¿Qué tipo de organización y de intervención se requiere para ayudar a los alumnos en este proceso de aprendizaje?

-¿Qué sentido atribuyen los alumnos a las diversas actividades de escritura y de aprendizaje de la escritura? ¿Qué incidencia tienen en el aprendizaje los sentidos atribuidos a las actividades de escritura en la escuela?

La investigación sobre la actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática

La escritura de textos exige manipulación de la lengua, lo que lleva consigo la consideración y la evaluación las formas lingüísticas. Para poderlo hacer es preciso que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre ellas y que lleguen a dominar una serie de prácticas ligadas a la elaboración conceptual en torno a ellas.

Los trabajos sobre la composición escrita realizada en grupo (Camps, 1994; Camps y Ribas, 1996) pusieron en evidencia las peculiaridades de la actividad metalingüística cuando se lleva a cabo de un modo hasta entonces no estudiado: a través del razonamiento que se pone de manifiesto en el diálogo. Diversas investigaciones posteriores (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000; Ribas, Milian, Guasch y Camps, 2002; Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2001) evidenciaron que cuando los alumnos escriben en colaboración llevan a cabo una intensa actividad

metalingüística referida a diferentes niveles del discurso y del texto, y también de las frases y de las palabras: en ocasiones, como ocurre en los cambios que efectúan en las propuestas de texto para ser escrito (texto intentado), esa actividad se manifiesta o bien únicamente a nivel operativo, sin verbalización y por tanto, sin que medie razonamiento metalingüístico alguno; o bien con comentarios o razonamientos sobre las propuestas, formulados en lenguaje cotidiano.

En estas investigaciones se detectaron secuencias de razonamiento metalingüístico que se formulaba usando un metalenguaje gramatical específico referido bien a aspectos textuales -especialmente estructurales- o discursivos, pero raramente los alumnos comentaban aspectos lingüísticos, morfológicos o sintácticos. Los problemas que les surgían en estos niveles los resolvían en general sin que mediara discusión o comentario alguno. Las preguntas surgidas en estas investigaciones llevaron a plantear la necesidad de indagar sobre los conceptos gramaticales de los estudiantes. Esta línea de investigación tenía precedentes importantes y algún trabajo reciente en el ámbito francófono (por ejemplo, Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck, 1987; Fischer, 1996) y anglófono (Myhill, 2000), pero no los había en el ámbito de las lenguas catalana, vasca o castellana. Las investigaciones sobre los conceptos de los alumnos acerca del pronombre personal (Camps et al. 2001) y del sujeto (Notario, 2001; Gonzalvo y Camps, 2003) corroboraron algunas de las conclusiones de los trabajos anteriores y además permitieron adentrarse en las dificultades intrínsecas de los conceptos gramaticales que la escuela pretende enseñar y que se convierten en obstáculos para el aprendizaje.

Los estudios exploratorio de los conocimientos declarativos y procedimentales sobre el pronombre Camps et al. (2001), y sobre el sujeto (Notario, 2001) dieron inicio a una línea de investigación hoy en pleno rendimiento (Camps y Ferrer, 2001; Fontich, 2006), sobre el razonamiento metalingüístico de los alumnos, sobre el sujeto (Ruiz Bikandi, Zulaika y Barquin, 2009) o sobre la relación entre la reflexión metalingüística en dos lenguas en contextos bilingües y plurilingües (Ruiz Bikandi, en prensa; Camps, Milian, Ribas y Guasch, en prensa).

La problemática en relación con este campo incipiente gira en torno a preguntas como las que siguen:

-¿Qué grados de complejidad presenta la comprensión del funcionamiento de las diferentes categorías o relaciones gramaticales? ¿Qué estadios de reconocimiento de las formas y funciones gramaticales podrían establecerse? ¿Podría diseñarse un proceso de razonamiento gramatical que sirva de guía para el análisis de relaciones progresivamente más complejas?

-¿Cuál es la relación entre los contenidos gramaticales aprendidos a través de una lengua y los utilizados por el alumnado para el análisis en las otras? ¿Qué dificultades se derivan para los alumnos del uso de distintos criterios gramaticales en el estudio de las distintas lenguas?

Los libros de texto como referente didáctico constituyen asimismo un elemento de gran interés indagatorio, que está siendo abordado recientemente en relación con los estudios metalingüísticos (Guasch y Ribas, en prensa) y en relación

a los cuales se pretende obtener respuesta a interrogantes como los siguientes:

-¿Qué relación existe entre lo que los libros de texto proclaman desarrollar y lo que de hecho hacen? ¿Cuál es la relación entre lo que los libros de texto desarrollan y lo que los diseños curriculares prescriben?

-¿Qué criterios guían la selección temática y procedimental en los materiales básicos?

-¿Qué dificultades derivadas de los materiales se ofrecen a la comprensión del objeto de enseñanza? ¿Se corresponden los criterios de evaluación con lo enseñado en los textos?

La investigación en relación con el polo “profesor”: la formación del profesorado

En un mundo en cambio constante y con crecientes exigencias formativas, conocer cómo aprenden los profesionales de la educación es una necesidad urgente que exige investigación. Dado que la transformación educativa pivota sobre la formación del profesorado en ejercicio, estos procesos representan un gran campo de estudio vinculados al polo “profesor”, siempre visto en relación al objeto de su trabajo y a los sujetos sobre los que ejerce su tarea como se ponen en evidencia en Ruiz Bikandi y Camps (2007), donde se analiza la evolución de la investigación educativa en relación con la formación del profesorado.

Los cambios en las concepciones sobre cómo incidir en la mejora profesional han discurrido paralelos a los que se han producido en el campo de la psicología. Acordes con una visión situacionista, consideramos el uso del conocimiento por parte de los individuos como un aspecto de su participación en prácticas sociales y el aprendizaje profesional lo concebimos de un modo situado (Resnick, 1991; Lave y Wenger, 1991) es decir, como cambios que son el resultado de la participación en actividades socialmente organizadas (Borko, 2004). En tanto aprendizaje, en el proceso de formación profesional se integran dos aspectos interrelacionados: uno individual, de construcción del conocimiento y otro social de inculcación, es decir, de asunción de los modos de pensar, hacer y hablar de un medio social dado. La transformación de los modos de hacer del medio profesional -docente en nuestro caso- resulta efectiva cuando es compartida y se optimiza cuando su transformación se produce de modo colectivo.

La discusión horizontal sobre los errores y los aciertos representa una parte muy destacada en el estudio de estos procesos colectivos de reflexión profesional (Argyris y Schön, 1996). Ruiz Bikandi (2005) muestra cómo ese debate permite a un grupo de maestras transformar la enseñanza renegociando los géneros profesionales al tiempo que construyen comunidad discursiva.

En el proceso reflexivo sobre la propia práctica, el uso de determinadas tecnologías educativas o ciertos instrumentos de análisis de la actividad afecta también a la manera de mirar y de pensar, a la forma de concebir las relaciones entre los sujetos y a la acción en sí misma. En Ruiz Bikandi (2007), se estudia, a partir de documentos escritos producidos por la colectividad afectada, el impacto del video como modo de ruptura del aislamiento profesional y como instrumento de formación. La visión de la actividad grabada en vídeo facilita el cuestionamiento de ciertos

acuerdos tácitos sobre esos límites y favorece el debate colectivo sobre el qué debe hacerse y los modos de hacerlo.

Los procesos de formación pueden poner en crisis concepciones y prácticas largamente mantenidas. En Ruiz Bikandi (2006), a través del análisis de una entrevista, se pone en evidencia la tensión teoría-práctica en un proceso en didáctica de la L2 en un colectivo de maestras. En ella se observa los modos discursivos y prácticos en que este grupo de profesionales aborda procesos de crítica y transformación profesional salvaguardando la cohesión interna del grupo.

La reflexión sobre propia interacción con los alumnos o sobre los materiales de clase y el uso que se hace de ellos constituyen, en sí mismos, fructíferos campos de análisis y transformación en aras de la mejora profesional. Aun es muy poco lo que sabemos de las prácticas de enseñanza en nuestro entorno y de sus posibilidades de transformación.

-¿Qué problemas perciben los profesores en su propia práctica en el campo X?

¿Qué relación existe entre estos problemas y el aprendizaje de sus alumnos?

-¿Qué dificultades presenta determinado aprendizaje en distintos grupos de alumnos? ¿Qué relación establecen los profesores entre esas dificultades y su conocimiento disciplinar? ¿Qué criterios subyacen a la idea de su propio aprendizaje por parte de los profesores?

-¿Qué mecanismos consideran los profesores básicos para desarrollar buen dominio lector/escritor/oral en sus alumnos? ¿Cuáles utilizan?

-¿Los criterios con los que evalúan se corresponden con los utilizados en el proceso de enseñanza?

MÉTODO(S)

Las problemáticas de investigación que hasta aquí hemos expuesto pretenden contribuir a la construcción de modelos explicativos que den cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos niveles de la educación formal. Tiene como interés prioritario el análisis en profundidad del funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del estudio pormenorizado de unidades significativas –los casos- a fin de comprender las interconexiones de una realidad compleja y explicar su funcionamiento desde el punto de vista de los actores. Su finalidad, por tanto, no es prescriptiva, pero está orientada a la intervención y al análisis de sus procesos y resultados.

Nos encontramos pues, dentro de un enfoque descriptivo e interpretativo, deudor de la etnometodología y del análisis del discurso (Cambra, 2004; Brown y Yule, 1993; Mondada, 1997).

El enfoque descriptivo interpretativo se aplica no sólo al estudio de las situaciones espontáneas de enseñanza y aprendizaje, sino también al análisis y evaluación (Pigot y Barr, 2002) de las propuestas de intervención que pretenden superar los obstáculos que los modos de enseñanza habituales representan para los

aprendices. Desde el punto de vista de la investigación, la secuencia didáctica constituye la macrounidad de análisis que da sentido a los actos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en su interior (Camps, 2006). Las secuencias didácticas (SD), de duración y contenido variado, constituyen la macrounidad de análisis. Su diseño y puesta en práctica tiene como objetivo conocer de qué modo interactúan los participantes en la situación didáctica en relación con el objeto de enseñanza que se propone.

La recogida de datos se produce normalmente a través de la observación participante, auxiliada de instrumentos como los registros en video o audio o la toma de notas. El conocimiento de estos procesos educativos se consigue a través de la recogida sistemática de información, del análisis de los datos y de la evaluación de los mismos, lo que permite proceder a su reducción, desestimando los datos que no proceden a efectos de las preguntas indagatorias, establecer una descripción de los procesos y llevar a cabo una primera teorización. Puede suceder que una vez avanzada la investigación sea necesario recabar datos complementarios a través de entrevistas, observaciones, materiales de aula o cuestionarios.

A la sistemática observación de las grabaciones se acompaña la transcripción de la interacción recogida en ellas, que es revisada a la luz de las imágenes o documentos por otra persona distinta a la transcriptora. Esas transcripciones constituyen el material de análisis sobre el que se realizan múltiples procesos de interpretación en un ir y venir de los datos a la teoría. Esto permite perfilar una descripción de los modos de hacer y de las ideas que los soportan, relacionadas con las respectivas representaciones de la tarea por parte de los enseñantes y los aprendices, con el lenguaje que les da soporte y con factores varios, como el propio conocimiento de la materia por parte del docente.

Cuando se analiza el discurso del aula, las unidades de análisis que organizan el continuum son las secuencias didácticas, las sesiones que implican, los segmentos de interactividad en ellas o sus unidades temáticas. Del análisis de esas distintas unidades emergen categorías de acción, categorías de discurso, categorías léxico-semánticas o incluso lingüísticas que, detalladamente establecidas y relacionadas con las preguntas originarias, pueden posteriormente ser sometidas a tratamiento estadístico. La elaboración y el análisis categorial suscitan, a su vez, nuevas preguntas o transforman las iniciales, ofreciendo conexiones a menudo no previstas inicialmente.

En ocasiones, es preciso contrastar los datos de acción y los de la palabra procedentes de distintas fuentes, a fin de detectar puntos de desajuste o de incoherencias y describir de manera ajustada lo que en principio parece no casar. La incorporación del punto de vista de los participantes es una fuente de conocimiento necesaria para obtener una investigación de orientación émica interna, no meramente exterior. Esto adquiere especial relevancia en el análisis del trabajo del profesor que, cuando forma parte de un proceso formativo, requiere, al menos en sus aspectos fundamentales, llevarse a cabo conjuntamente con él mismo.

Los criterios de cientificidad en la investigación se basan en la documentación y en la explicitación de los pasos y las etapas llevadas a cabo, de tal modo que las interpretaciones y las inferencias hechas puedan ser comprobadas.

La metodología que se adopta en cada investigación está condicionada por las preguntas o por las hipótesis formuladas, porque son ellas las que orientan el camino de búsqueda. La explicación de los procesos y la cuantificación de los resultados obedecen pues, a dos distintas necesidades indagatorias, que en ocasiones se complementan. La confrontación metodología cuantitativa versus metodología cualitativa, no tiene, por tanto, ningún sentido. Una investigación de corte cualitativo, como ocurre y se argumenta en Wegerif & Mercer (1997), puede ser auxiliada por un análisis cuantitativo en ciertos aspectos y los datos cuantitativos interpretarse con ayuda de observaciones cualitativas.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos in Bajtin, M. *Estética de la creación verbal*, 248-293. México: Siglo XXI.
- Ball, D. y Forzani, F. (2007). What makes educational research “educational”? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A. A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 20-33). Londres: Longman.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 31(8), 3-15.
- Bronckart, J. P. y Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice. *Pratiques 97-98*, 35-38. [traducción al catalán: en A. Camps y M. Ferrer (Coord.) (2000). *Gramatica a l’aula*. Barcelona: Graó]
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cambra, M. (2004). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camps, A. y Ribas, T. (1997). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita e situación escolar. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa, 1996* (pp. 69-88). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1994). *L’Ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y Zayas (coord.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

- Camps, A. y Ferrer, M. (2001). *Gramática al aula*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.
- Clouthard, R. M. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. y Ball, D. L. (2003). Resources, instruction and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 119-142.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346(mayo-agosto), 15-32.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Cochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., J. Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346(mayo-agosto), 33-70.
- Cubero Pérez, M. R., Santamaría, A., De La Mata, M. L., María Carmona, J. I. y Prados Gallardo, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva. *Revista de Educación*, 346(mayo-agosto), 71-104.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage.
- Chiss, J. L., David, J. y Reuter, Y. (2005). *Didactique du Français*. Paris: Nathan.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1999). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. y Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: Farmer.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Garcia-Debanco, C. (1990). Didactiques du Français et didactiques des disciplines scientifiques: convergentes et spécificités. En *Perspectives didactiques en français Actes du colloque de Cericy* (pp. 41-73). Metz: Casum.
- Guasch, O. (2001). Cambio de lengua y funciones de la interacción oral en L1 en la composición escrita en L2. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 37-50). Barcelona: Graó.
- Guasch, O. y Milian, M. (1999). De cómo hablando para escribir se aprende lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 50-60.

- Halté, J. F. (2005). Interaction: une problématique à la frontière. En J. L. Chiss, J. David y Y. Reuter (Eds.), *Didactique du Français* (pp. 63-77). Paris: Nathan.
- Hawkins, D. (1974). I, thou and it. En D. Hawkins (Ed.), *The informed vision: Essays on learning and human nature* (pp. 48-62). New York: Agathon. (primera edición, 1967).
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organisation of writing process. En L. W. Gregg, y E. R. Steimberg, (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Lemke, J. L. (1992). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2004). Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1-2, 137-168.
- Mercer, N. y Wegerif, R. (1999). Is exploratory talk productive talk?. En K. Littleton y P. Light (Eds), *Learning with Computers: analysing productive interaction* (pp. 79-101). London: Routledge.
- Milian, M. (1995). El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement. *Articles de Didactica de la Llengua i la Literatura*, 5, 45-57.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Milian, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 23-36). Barcelona: Graó.
- Mondada, L. (1997). A entrevista como acontecimento interaccional. Abordagem lingüística e conversacional. *Rua (Universidade Estadual de Campinas)*, 3, 59-86.
- Norman, K. (comp.) (1992). *Thinking voices. The work of the Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 5(3), 417-528.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of Language and Learning in the English classroom*. New York: Teachers College.
- Pigott, T. D. y Barr, R. (2000). Designing Programmatic Interventions. En M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr, (Eds.), *Handbook on reading Research Vol 3*. (pp. 99-108). Mahwah, N.J./London: Erlbaum.

- Pontecorvo, C. (Ed.) (1993). *La condivisione della cognoscenza*. Roma: La nuova Italia.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on social shared cognition* (pp. 1-20). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ribas, T. (1997). Evaluar en clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 53-65.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo. Análisis de la utilización de pautas de revisión. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 51-67). Barcelona: Graó.
- Ruiz Bikandi, U. (2005). *Análisis de un proceso formativo en lengua oral (L2) con docentes de programas de inmersión*. Tesis doctoral no publicada. UPV-EHU.
- Ruiz Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Ruiz Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-182.
- Ruiz Bikandi, U. (en prensa). *Mecanismos de reflexión metalingüística en dos lenguas*. (Comunicación presentada al Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua. Universidad de Valencia, set. 2008).
- Ruiz Bikandi, U. y Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación* 19(2), 101-122.
- Ruiz Bikandi, U., Zulaika, T. y Barquín, A (en prensa). *DBHko ikasleen hausnarketa metalinguistikoa: kasu azterketa*. Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila. UPV-EHU.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., De Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346(mayo-agosto), 105-136.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Sinclair, J. y Clouthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of Discourse*. London: Oxford University.
- Wells, G. (1993). Intersubjectivity and the construction of knowledge. En C. Pontecorvo (Ed.), *La condivisione della cognoscenza* (pp. 353-380). Roma: La nuova Italia.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Uri Ruiz Bikandi es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad del País Vasco. Licenciada en Filología y Doctora en Pedagogía. Interesada en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y de la formación del profesorado de L2, en la actualidad investiga sobre competencia plurilingüe y, en colaboración con el grupo GREAL de la UAB, sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística en escolares de programas de inmersión. Es codirectora de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua* desde su creación en 1994.

Anna Camps Mundó es catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación se refieren a los procesos de escritura y al desarrollo del razonamiento metalingüístico de los escolares, llevadas a cabo con el grupo GREAL. Actualmente trabaja en el estudio de los procesos de desarrollo de la conciencia metalingüística en escolares en entornos plurilingües. Es la impulsora y fue primera directora de la *Xarxa Llera* que agrupa a 19 grupos de Investigación en Enseñanza de la lengua de Cataluña.

Fecha de recepción: 28/01/09

Fecha de admisión: 27/10/09