



MONOGRÁFICO

Didáctica de la Lengua:  
Un cruce de caminos

## UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA PARA FORMAR CIUDADANOS CRÍTICOS

Recepción: 10/12/2017 | Revisión: 10/01/2018 | Aceptación: 22/01/2018

**Ana Luísa COSTA**

Universidade de Lisboa  
ana.costa@ese.ips.pt

**Isabel SEBASTIÃO**

Universidade Nova de Lisboa  
isabel.sebastiao@hotmail.com

**Anna CAMPS MUNDÓ**

Universitat Autònoma de Barcelona  
anna.camps@uab.cat

**Resumen:** Entrevista a la catedrática emérita Anna Camps Mundó publicada en portugués en la revista *Palavras*, 50-51 (otoño 2016- primavera 2017), 7-17. La revista *Palavras* es una publicación semestral de la Associação de Professores de Português.

**Palabras clave:** didáctica de la lengua; didáctica de la lectura; didáctica de la escritura, formación del profesorado.

*A LINGUISTIC EDUCATION  
TO TEACH CRITICAL CITIZENS*

**Abstract:** Interview with Professor emeritus Anna Camps Mundó originally published in Portuguese in *Palavras*, 50-51 (fall 2016-spring 2017). *Palavras* is a biannual journal published by the Associação de Professores de Português.

**Keywords:** language didactics; teaching of reading; teaching of writing; teacher training.

*UNA EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA  
PER A FORMAR CIUTADANS CRÍTICS*

**Resum:** Entrevista a la catedrática emèrita Anna Camps Mundó publicada en portugués a la revista *Palavras*, 50-51 (tardor 2016-primavera 2017), 7-17. La revista *Palavras* és una publicació semestral de l'Associação de Professores de Português.

**Paraules clau:** didàctica de la llengua; didàctica de la lectura; di-dàctica de l'escriptura; formació del professorat.

El encuentro tuvo lugar en el Ateneu Barcelonès, un rincón tranquilo en medio del bullicio de las Ramblas, un sitio significativo para estar con uno de los nombres que proyecta la investigación catalana en el mundo. En los gestos tranquilos, en la acogida, refleja la enorme disponibilidad de quien pasó la vida enseñando, dispuesta a compartir ideas, a orientar el recorrido en la “*encrucijada de muchos caminos*”<sup>1</sup> como es la investigación en didáctica de la lengua. Anna Camps Mundó es actualmente Catedrática emérita de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y continúa participando activamente en encuentros y en congresos. El año pasado en julio, educadores, profesores e investigadores portugueses tuvieron la oportunidad de escucharla acerca de *Los siete principios en que basar la enseñanza de la escritura* en la conferencia de apertura de la Reunión de Capacitación para la promoción de las competencias (APL / ESE) en la Escuela de Educación de Lisboa.

Se licenció en Filología Románica y en Pedagogía y se doctoró en Psicología por la Universidad de Barcelona. *La enseñanza de la composición escrita*, defendida en 1991 y publicada en 1994, fue una de las primeras investigaciones en el panorama europeo que recurrió a la voz de los alumnos como forma de acceso al proceso de escritura, abriendo la posibilidad de hacer del propio proceso objeto de aprendizaje. La investigación sobre escritura en situaciones colaborativas es recurrente en su trabajo. En su opinión, la capacidad de razonar a través de la escritura tiene que ser enseñada: «*hay géneros que no se pueden dejar en manos de las élites*». Si no se enseñan, algunos alumnos nunca los van a aprender.

Ha publicado numerosos artículos científicos y de prensa, capítulos en obras colectivas y libros escritos principalmente en catalán, en español, en francés y en inglés, obra que ha marcado y marca a generaciones de educadores y profesores. De entre muchos títulos, destaca *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (2003, reeditado en 2015). La escritura y el lenguaje son temas centrales de su reflexión: «*el lenguaje escrito puede ser para los alumnos un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás*»<sup>2</sup>. Los demás títulos de obras que ha coordinado, como *Gramàtica a l'aula* (2000), con colaboradores como J.-P. Bronckart, o *Secuencias didácticas para aprender gramática* (2006), coordinado juntamente con Felipe Zayas, son ilustrativas de la investigación sobre la actividad metalingüística que emerge de la escritura y sobre la enseñanza de conceptos gramaticales en la escuela.

El recorrido académico de Anna Camps acompañó la historia del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, en la cual la didáctica de la lengua fue ganando espacio como campo de investigación autónomo y específico. Y en este espacio, de diálogo y construcción colectiva de conocimiento, toma forma en el *Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* (GREAL), del cual fue investigadora principal y una de las principales voces de divulgación hacia el exterior.

La formación de profesores, la enseñanza de la lengua y la investigación en didáctica son tres dimensiones indisolubles en un discurso clarividente. Así como se invita al lector a seguir un viaje para explorar la complejidad del lenguaje escrito y de su aprendizaje<sup>3</sup>, se le invita también a conocer la obra de Anna Camps, que nos conduce a un viaje del que «*no volveremos a casa igual como habíamos salido. El mundo que habremos descubierto, las imágenes que retendremos en nuestra mente, y quizá en las fotografías y los recuerdos de personas que habremos conocido habrán desencadenado en nosotros nuevos modos de ver, puntos de vista distintos para interpretar y comprender el paisaje, el entorno que habíamos provisionalmente dejado atrás*».

1 Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.

2 Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, p. 32.

3 Idem, p. 14.

**Palavras** - ¿La actividad metalingüística se puede desarrollar de igual forma en la enseñanza de la lengua materna y en la enseñanza de una L2?

**Anna Camps** - No se puede confundir la capacidad con los instrumentos que tenemos para hacer una reflexión más organizada, más consciente, más en profundidad. Para ello, necesitamos instrumentos, pero la capacidad, todos la tenemos. Por eso, lo que propongo es que esta capacidad se fomente desde el inicio de la escuela. La escuela representa, en sí misma, una situación en que la lengua se convierte en objeto de reflexión.

**P.** - Y eso es un problema, ¿no? Muchas veces es muy difícil para los alumnos distanciarse de la lengua para poderla estudiar, como las matemáticas, las ciencias...

**A. C.** - Sí, en ese sentido, es diferente de otras ciencias. Es muy claro, cuando se estudia Física, que el objeto será bien la fuerza, la energía, la luz... Es un objeto distinto de la lengua y usamos la lengua para abordar estos conceptos científicos. En el estudio de la lengua, esta es el objeto y, al mismo tiempo, el instrumento. Pero no digo que esto sea un problema en sí. La enseñanza de la lengua también se movió entre estos extremos recientemente porque se quiso, por un lado, solo enseñar la lengua como objeto, en una enseñanza tradicional. Se usaba la lengua, pero no se enseñaba a usarla. Se hacían redacciones, pero no se enseñaba cómo escribir, cómo hablar, cómo leer textos de diferentes tipos, de géneros diferentes. Y, por otro lado, aquí, al menos en nuestro contexto, en Cataluña, de una forma bastante explícita, se quiso rechazar el estudio específico de la lengua como objeto en los niveles de primaria, o sea, se con-

sideraba que era necesario aprender lengua solo para usarla, nunca como objeto de aprendizaje en sí misma. Y se pretendió rechazar, por ejemplo, la enseñanza explícita de la gramática.

**P.** - Esto también ocurrió en Portugal, comenzó a cambiar hace unos años.

**A.C.** - Creo que esto está cambiando... La influencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el mundo y los diferentes modelos, sobre todo los modelos llamados comunicativos, han tenido mucha influencia, incluso en la enseñanza de las lenguas maternas. Pero incluso ahora, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la orientación está cambiando... No es de ahora, desde hace algunos años. Y se ve la necesidad de enseñar estructuras gramaticales específicas, porque, sino no se aprenden, y sucede que la lengua queda como fosilizada. En catalán, tenemos ejemplos clarísimos con los pronombres adverbiales, *en* y *hi*. Son pronombres que si no se usan, en ocasiones, no impiden la comprensión del lenguaje muy coloquial. Se copian las estructuras, por ejemplo, del castellano, que no tiene estos pronombres, y desaparecen de la lengua hablada. O se sustituyen por estructuras que tampoco son propias del castellano pero que tampoco lo son del catalán porque no se aprendieron estas estructuras específicas de la lengua catalana, ya que se están perdiendo en el uso.

**P.** ¿Hay una diferencia de cómo se piensa la enseñanza de la gramática en la lengua materna y en la segunda lengua?

**A.C.** - La situación en Cataluña tiene una especificidad muy determinada. Tanto el castellano como el catalán son lenguas que son primeras para unos y segundas para otros y hay muchas

influencias de la una en la otra. Esto hace que la idea de primera lengua para todos sea una idea imposible. Para muchos, no es la primera, en el sentido de lengua familiar, ni la una, ni la otra. Estos problemas se plantean casi de la misma manera que en algunos casos de las lenguas extranjeras. En el aprendizaje del catalán, esto es clarísimo.

**P.** - Hace un año, estaba en Portugal e hizo la conferencia de apertura de la Reunión APL ESE, en la Escuela de Educación de Lisboa. Estuvo con públicos distintos y con diferentes generaciones de profesores. ¿Le parece que hay problemas, cuestiones, dudas que se repiten? ¿Cuando le hacen preguntas, al final, hay dudas y dificultades que se mantienen? ¿O las preocupaciones van cambiando?

**A.C.** - Bueno, creo que hay cuestiones que son muy generales, porque la comunicación actual, entre personas que se dedican a la enseñanza de la lengua en el mundo, al menos en el mundo occidental (porque no conozco otros contextos), son bastante comunes, con diferencias nacionales importantes. En Francia, por ejemplo, la enseñanza de la gramática es algo omnipresente; en Inglaterra, desapareció; en España, se mantuvo de formas irregulares y con discursos paralelos entre lo que realmente sucede en las clases y los discursos prescriptivos. Hay diferencias, pero hay tendencias que son bastante comunes. Por ejemplo, la importancia que se atribuye al aprendizaje de los géneros discursivos, a los usos de la lengua en situaciones comunicativas diversa... Esto es común.

Ahora, ¿qué lugar ocupa, por ejemplo, la enseñanza explícita de la gramática? Este es un tema que va apareciendo porque las situaciones críticas se van dando en todas partes, con ritmos a veces distintos, porque los gobiernos

tienen influencia en estos aspectos. Los currículos que se redactan son prescriptivos y tienen influencia. Y también por otra cuestión: las dinámicas de cambio que se proponen desde los niveles de la investigación y las que se dan en la realidad de la escuela son distintas. La forma de actuar de los profesores no puede cambiar de un día para otro. Y me parece que es Verret quien dice que esto es una ventaja, porque a veces los investigadores nos lanzamos a cosas que [risas] pronto cambiamos al cabo de cuatro días, diciendo algo diferente. Por lo tanto, una cierta inercia para conservar unas formas consolidadas a veces no es perjudicial.

Ahora bien, es evidente que hay que garantizar que los profesores tengan acceso a una formación que permita entender los cambios en la sociedad y las necesidades de formación lingüística que también están cambiando. Pero los fanatismos son muy fuertes. Por ejemplo, la importancia de las tecnologías... Ahora todos escriben, y escriben tuits, ¿no es cierto? Los tuits y los blogs son los géneros que hay que saber usar y los jóvenes saben usarlos mejor que nosotros. Sin embargo, hay géneros que no se pueden dejar en manos de las élites. La capacidad de razonar por escrito, por ejemplo, si no se enseña, algunos no la van a aprender, algunos escolares lo van a aprender, los que tienen...

**P.** - Apoyo en casa...

**A.C.** - Bueno, ahora ya no se sabe... Porque el poder lo tiene Trump ya través de los tuits, pero en fin...

**P.**- Esa idea de que hay un papel social y hay ideología detrás de las opciones que tomamos en la escuela es muy importante.

**A.C.** - Es muy importante...

**P.-** Y, de hecho, tiene que estar presente cuando pensamos en la formación de los profesores. Si tuviera que elegir tres ingredientes fundamentales en un curso de formación de profesores, ¿qué cree que sería lo más importante?

**A.C.** - Es una pregunta muy difícil de responder. Los profesores de lengua deben tener un conocimiento profundo de la lengua en todos sus aspectos: discursivos, textuales, gramaticales. Esto es imprescindible, no se puede enseñar una cosa que no se sabe, o que no se sabe bien. Algunos profesores no son grandes lectores, y no acostumbran a escribir. Es necesario pensar en una formación de profesores en la cual puedan experimentar la escritura como algo propio. En caso contrario, ¿cómo van [los profesores] a entender las dificultades de la escritura, que son muchas? Damos unas clases en las que los estudiantes oyen, hablan, dialogan, hay muchas clases muy activas en las facultades de formación de profesores. Y visitan escuelas, ven lo que pasa en las escuelas, pero escribir, escriben poco. Esto sería importantísimo, creo que es fundamental.

Y quiero referirme también una formación teórica. La necesidad de la práctica ya se da por supuesta, pero creo que no podemos pensar en la formación de profesores solo como un entrenamiento práctico, que es imprescindible, claro, para que sepan manejar una clase... Esto es imprescindible. Pero ¿por qué elegir la práctica y descartar la teoría? Y esta idea relega a los profesores a ser simples ejecutores de lo que los investigadores proponen. Algunas investigaciones actualmente hacen propuestas de este tipo.

**P.-** En este momento, es impensable tener un programa de Didáctica de la Lengua sin incluir una referencia a «*secuencias didácticas*». Es importante comprender mejor el espíritu de las

secuencias didácticas, para explicarlo con rigor en las clases de Didáctica. ¿Por qué es tan atractiva esta idea de las secuencias? Sabemos que funciona, hay datos que muestran que funciona en términos didácticos. ¿Cuáles son las características poderosas de una secuencia didáctica?

**A.C.** - La expresión «*secuencia didáctica*» tiene distintos significados posibles, se utiliza como término para referirse a realidades distintas. La idea que surgió -porque lo que es interesante en nuestro caso, en el caso de nuestro grupo, es que las ideas fueron creciendo con nosotros — no era una idea inicial y acabada, fue creciendo. Veníamos de una enseñanza de la lengua atomizada. Se enseñaba a escribir, se enseñaba gramática, se enseñaba a leer, se enseñaba ortografía, cada cosa por separado. Y no solo se enseñaba cada aspecto de la lengua por separado, también la clase de lengua era una clase de «*ejercicios*». Vamos a hacer ejercicios de ortografía, de léxico..., tres ejercicios, cuatro ejercicios, pero no había un proyecto... Como ilustración, cuando mi hijo venía de la escuela, le preguntaba: «¿*Qué hiciste en Historia?*» «*Hemos estudiado a los hombres primitivos.*» «¿*Qué hiciste en Ciencias?*» «*Hemos estudiado la cuenca del río Llobregat.*» «¿*Qué hicieron en Lengua?*». «*Hicimos un dictado, tres ejercicios de ortografía...*». No decía «hemos estudiado los acentos tónicos, [risas], los pronombres...». No [decía tampoco] «*aprendimos a escribir un texto de...*»

La primera idea de secuencia es que se establecen unos objetivos de aprendizaje, hay que aprender algo y los alumnos tienen que compartir ese objetivo, tienen que saber lo que van a aprender, haciendo lo que se les va a pedir que hagan. Esto es importantísimo: no van a hacer ejercicios de llenar no sé qué. Páginas y páginas... ¿Se aprende algo con esta ejercitación? Por supuesto que se aprende algo y la

ejercitación es importante, pero es un aspecto complementario de la comprensión de lo que se aprende, de lo que se está aprendiendo. Esto para mí es fundamental y tiene que ser compartido como objetivo.

Y, por supuesto, el aprendizaje tiene que ser activo por parte de los niños. No son sólo receptores de conocimiento, sino que tienen que participar en su propio aprendizaje, para lo cual tienen que ser participantes activos, no sólo receptores, tienen que hacer algo para aprender. Hay dos líneas de objetivos en cada secuencia didáctica, una línea de actividades para aprender algo y tienen que ser conscientes de lo que tienen que aprender. Esta es la primera condición. La segunda es que su trabajo responde a un proyecto que deben llevar a cabo.

El profesor tiene una planificación, supongamos que es una secuencia didáctica para aprender a argumentar. El profesor tiene que saber qué textos aporta para que los alumnos lean, para que analicen su estructura, tiene que programar los aspectos que quiere destacar con niños de determinada edad, qué [aspectos quiere destacar] de la situación discursiva en que ese texto va funcionar. El profesor tiene que tener una planificación muy clara de qué ejercicios necesitan hacer los alumnos para interiorizar, por ejemplo, estructuras argumentativas; qué estructuras concesivas, causales, etc. es necesario aprender. El profesor debe tener todo esto planificado y va articulando su progresión de acuerdo con la dinámica de desarrollo de la secuencia. Para mí, esto es importante porque una estructura rígida lo que provoca es que las diferencias en el ritmo de aprendizaje entre los escolares llegan a ser diferencias que no se pueden recuperar: este va muy deprisa, el otro va muy despacio, pero todos tienen que ir haciendo exactamente lo mismo a lo largo de toda la sesión de clase. Al contrario, en nuestra

concepción de secuencia, las actividades son a veces semiabiertas. Es necesario escribir un texto, revisarlo con la ayuda de un guion y, en la discusión conjunta, tienen que utilizar aquellos conocimientos que ejercitaron antes. Este espacio es un espacio con una cierta flexibilidad, en que los alumnos se pueden ir integrando, y pueden ir integrando el conocimiento por caminos un poco distintos. Uno habrá escrito un texto muy bueno y otro un texto [peor]... Pero todos los textos entran en el circuito y luego se discuten, se mejoran. Es un espacio planificado, porque es obligación del profesor planificar la enseñanza, pero con una planificación que permite la diversidad. Esto permite la diversidad y facilita que el profesor pueda intervenir, adecuándose a los diferentes ritmos de los niños, ayudando a la que tiene más dificultades. Si no hay espacio para la diversidad, lo que sucede es que unos siguen y otros no. “*¡No sigue, este niño no sigue!*” Bien, pero ¿qué oportunidad le das? Y en este espacio, el concepto de evaluación formativa es relevante. Hemos trabajado bastante sobre esta idea. También es importante para nosotros un espacio de síntesis, para tomar conciencia de los aprendizajes: «*Vamos a ver lo que hemos aprendido con esta secuencia.*» No se aprende solo por impregnación, que es la idea de los enfoques comunicativos; se aprende también con la reflexión y con la capacidad de pensar sobre lo que se ha aprendido. Y este es otro elemento de la secuencia, ya sea de escritura o de gramática.

**P.** - ¿Existe un riesgo en la disseminación de las secuencias didácticas como una estrategia de éxito «*prêt-à-porter*»? ¿Existe un riesgo en la aplicación acrítica de las secuencias didácticas?

**A.C.** - Sí, el problema es que se fosilice el esquema, que sea algo inerte, que se aplica siem-

pre de la misma manera. Y, por supuesto, esto está en estrecha relación con la formación de profesores de lo que hablábamos, porque aquí hay un problema que no sé si se resuelve fácilmente. Es [el problema] de los materiales. Los materiales ahora son los manuales. Y conocemos la estructura que los manuales tienen y cómo se aplican, ¿no es así?

**P.** - Son todos iguales para niños diferentes.

**A.C.** - Los manuales podrían ser diferentes. Con algunos colegas elaboramos manuales, titulados “*Ull de bou*” (que ya están fuera del circuito comercial), en los que proponía trabajo de proyecto. No era un libro organizado por lección 1, lección 2, lección 3, sino proyecto 1, proyecto 2, proyecto 3, una parte de gramática, una parte de léxico y una parte de ortografía que el profesor podía ir combinando como quisiera.

La cuestión de los materiales es central porque lo que no puede suceder, y esto para mí es clarísimo, es que cada profesor tenga que elaborar todos los materiales para cada intervención educativa que tenga que hacer. ¡Eso es imposible! No es que no lo haga, es que eso no se puede hacer. Por lo tanto, es necesario publicar materiales para la escuela; pero será muy difícil cambiar su estructura porque tropezamos con intereses económicos potentísimos. Entre vender unos materiales que el profesor puede decidir no usar o que serán compartidos por todos los niños de la clase o vender un libro para cada niño, ¿qué van a elegir las editoriales? Además, es una tradición y ya existe todo el mecanismo para hacerlo, un mecanismo industrial y comercial. Y este es un tema muy grave, pero, por supuesto, son necesarios materiales, sin duda alguna. Y luego tenemos otra vez el tema de la formación del profesorado. Puede haber materiales, pero hay que saberlos

usar y adaptar a cada situación, los materiales tienen que ayudarnos... Este es un proceso muy complejo, no sé si se puede resolver con facilidad. Creo que no.

Algunos profesores logran hacerlo. Hay profesores que consiguen tener tres o cuatro proyectos al año. No es necesario reorganizar todo el currículo, que es muy difícil. Iniciar esta forma de trabajo puede crear unas dinámicas distintas. He visto cosas maravillosas. Por ejemplo, hace muchos años, se publicó en la revista *Articles*<sup>1</sup> un artículo de una profesora que se llamaba Coma. ¿Qué hacía? Dedicaba todo el primer mes del año escolar a la ortografía, pero con una organización muy libre por parte de los niños. Había cosas que hacían en grupo, otras individuales, reflexiones colectivas... Creaban una especie de base a la que recurrir a lo largo del año. Cada uno había detectado sus problemas y esto era algo que involucraba a los niños de forma activa. ¡Y solo era ortografía!

Todavía me acuerdo... Trabajé con un pedagogo catalán que se llamaba Alejandro Galí; decía que los niños quieren aprender ortografía. Quieren aprenderla porque es la forma valorada de escribir y quieren hacerlo bien. ¿Por qué lo convertimos en algo tan horrible, rechazado por los alumnos? Y, a la vez, la ortografía puede ser también un objeto de aprendizaje activo y no sólo punitivo, no sólo asociado a la idea de error, error, error...

**P.** - Hay otra cuestión que parece importante y también está presente en Portugal: es la idea de la evaluación formativa en relación con el entrenamiento en la enseñanza del idioma. Sabemos cómo hacerlo, cómo aplicar las estrategias de evaluación formativa durante décadas, pero al menos en Portugal, tenemos exámenes

<sup>1</sup> *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (Editorial Graó).

y pruebas nacionales que están limitando el currículo y contribuyen a dar más importancia a unos aspectos más que a otros. No sé si en Cataluña también hay este problema...

**A.C.** - También hay pruebas, pero no me parece que determinen tanto la acción de los profesores. Hace algún tiempo que estoy jubilada y un poco lejos del día a día de las escuelas. Creo que no es tan determinante como dices. [Existe] la preocupación por las competencias básicas... Pienso que los exámenes son muy generales.

**P.** - ¿Son [exámenes] de competencias básicas y no de contenidos?

**A.C.** - No, no son dominantes de contenidos.

**P.**- La proximidad con las escuelas es algo que es muy atractivo en el trabajo del grupo GREAL, del que no está tan alejada como eso. Es una característica de su estilo de investigación que es muy fuerte, nos da datos robustos. Y el tema de la investigación en didáctica también es relevante, porque hay alguna desconfianza sobre la investigación... En un encuentro en enero pasado<sup>2</sup>, se discutió mucho la cuestión de cómo validar propuestas didácticas y también la cuestión de la distancia entre investigación y prácticas. Y parece que, en este momento, hay un conflicto entre enfoques más cualitativos y cuantitativos.

**A.C.** - El problema no está entre cualitativo y cuantitativo. Por supuesto, la evaluación de resultados, a cualquier nivel, es una cuestión política. También los profesores necesitan saber si

los estudiantes están aprendiendo en general o no (recuerdo las pruebas de Alexandre Galí, las pruebas de lectura, las pruebas de vocabulario, etc.). Esta es una cuestión. ¿Qué valor damos a estas pruebas de evaluación colectiva, que son claramente instrumentos políticos? ¿Cómo podemos pensar que los niños de una comunidad indígena van a tener los mismos resultados de los niños de una escuela en Oxford?

**P.** - En el PISA...

**A.C.** - Sí, en el PISA. Es evidente que los resultados serán diferentes, porque los resultados no tendrán en cuenta elementos muy importantes, por ejemplo, culturales. ¿Cómo se narra en las diferentes culturas? No se narra de la misma manera en culturas diferentes, no se argumenta de la misma manera. Se está imponiendo un modelo cultural, es una realidad. Tengo mi visión política sobre esto. Ahora que un gobierno local quiera saber si los niños de esa comunidad llegan a un cierto estándar puede ser útil, dependiendo del uso que se haga de estos datos.

Otra cosa es conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo los niños avanzan y aprenden determinados aspectos, sea lo que sea, procedimientos, géneros, contenidos gramaticales. Cuando estudiaba, la investigación en didáctica era del tipo pre-test / post-test. Se usaban sólo métodos estadísticos. Se elegía una muestra de la población que fuera controlada, se establecía un grupo experimental, un grupo de control, se entrenaban a los profesores para llevar a cabo ese programa o aquella intervención y luego, al final, se realizaba una prueba y se comparaba el grupo experimental con el grupo de control. Este es un esquema absolutamente tradicional, en el sentido de ser muy antiguo. Si se sabe un poco de la historia de la

<sup>2</sup> VIII Seminario internacional *El aula como ámbito de investigación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, 26 y 27 de enero de 2017).



Psicología y de lo que se llamó la Pedagogía Científica, o de la pretensión de ser una científica al modo de las ciencias físicas, por ejemplo, se ve claramente su origen. Pero, por supuesto, la historia de la investigación y el conocimiento de los procesos de aprendizaje han conducido a caminos que a mí me parecen mucho más interesantes, que llevan entender desde dentro cómo se desarrollan estos procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué hace que los niños aprendan? ¿Cómo actúan los profesores? ¿Qué hacen los niños? ¿Cómo participan? ¿Qué dificultades tienen? Y [este tipo de investigación] se hace abriendo justamente lo que la investigación pre / post-test cerraba. Es esta caja negra.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen personas que llevan a cabo actividades que están relacionadas con sus objetivos personales, con los objetivos colectivos, con su formación, con el ambiente de donde provienen. Hay tal cantidad de variables que considerar aquello como algo que sucede siempre de la misma manera, que nos llevará al resultado y sabremos que este programa, de esta manera, funcionará siempre que lo apliquemos así... Es para mí una especie fantasía, porque nunca dos personas actúan exactamente de la misma manera. Estamos hablando de personas, de personas que convergen, de personas diferentes y, por supuesto, estas personas tienen objetivos compartidos: el profesor enseña y los niños aprenden determinados contenidos. Sin embargo, los caminos por los que esto se lleva a cabo están sujetos a variables que a menudo no se pueden controlar. Se pueden hacer propuestas y analizar cómo funcionan. Y luego ajustarlas para que funcionen mejor, para que el fin para el que se proponen se consiga. Pero estamos hablando de actividades humanas y las actividades humanas no son ni electrones, ni protones. ¡E incluso los electrones y los pro-

tones se comportan de maneras que los físicos no preveían!

Para mí, investigar en esta línea no nos dará una información que sea válida y generalizable. Tendremos unos materiales más o menos homologados, que pueden sernos útiles - ¿por qué no? - Pero ciertamente van a funcionar de otras maneras en otros contextos. Y en algunos van a funcionar y en otros no, como todo. Entonces, lo interesante es comprender a fondo lo que está sucediendo.

Pero también hay que decir que detrás de la llamada investigación cualitativa existe la banalidad, la pura descripción de lo que ocurrió y eso tampoco sirve para nada. Tenemos que encontrar formas de hacer la investigación cualitativa rigurosa. Es más fácil hacer una investigación cuantitativa si alguien quiere hacer una tesis fácil, ya que aplicar bien los protocolos y planificar bien los procedimientos estadísticos, da más seguridad. La investigación cualitativa es muy difícil. Requiere mucha capacidad de escritura. ¡De escritura! Y, por supuesto, se han hecho muchos disparates... Por eso, propongo líneas de investigación consistentes, porque es como se puede ir construyendo el conocimiento. Si se hace un día un estudio de una clase sobre texto prescriptivo, por ejemplo, o incluso una tesis sobre ese el tema y eso queda sin continuidad y otra persona hace una tesis sobre la enseñanza de los pronombres, esto no va creando un cuerpo de conocimiento. Creo que es necesario crear líneas de investigación.

**P.** - ¿Y esas líneas están vinculadas a cuadros teóricos?

**A.C.** - ¡Por supuesto! ¿Por qué volvemos ahora al predominio de la investigación cuantitativa? Estamos invadidos por un neoliberalismo que invade todas las dimensiones del pensamiento

humano. Resistir a eso es muy difícil, porque hay necesidad de comunicación entre investigadores y las ideas predominantes facilitan el acceso a ella. La universidad está metida en un callejón sin salida en que la competencia predomina por encima del conocimiento o del interés por el conocimiento. Los profesores se ven empujados a preocuparse por la promoción de cada uno, que es necesaria, de lo contrario se queda sin empleo... La universidad debía ser un centro de pensamiento crítico y se está convirtiendo simplemente en un espacio de competencia para sobrevivir en un mundo hostil. En la universidad, en general, no se enseña a pensar, se enseñan muchas cosas técnicas, sobre todo. Pero a pensar, a pensar... Es que los pobres profesores no tienen tiempo para pensar, tienen que escribir *papers* [risas]. Es una tragedia, pero es así...

**P.** - Si a veces la investigación cualitativa puede caer en la banalidad; entonces ¿qué instrumentos podemos tener para interpretar los datos que nos dan los niños en las clases? En la formación, pero también en la investigación, ¿se incide más en la enseñanza que en el aprendizaje?

**A.C.** - Es que sólo puedes tener la comprensión de cómo aprenden los niños y entender cómo aprenden si investigas. ¿Cómo sé, por ejemplo, cómo aprenden a escribir un texto informativo? Pues analizando cómo [fue] la intervención del profesor, los materiales que proporcionó, las situaciones de intercambio, las situaciones de revisión que se propiciaron. Si se ve que ese texto que los niños escriben va cambiando y al final es un texto mejor desde el punto de vista de criterios objetivables, de acuerdo con lo que tiene que ser un texto de este tipo, se puede suponer que aprendieron. Pero hay que ver cómo los niños evolucionan dentro de una

determinada secuencia de enseñanza y aprendizaje, cómo incorporan las indicaciones que se les dan a través de las actividades de evaluación, durante el proceso de revisión... ¡Hay que investigarlo, claro! Y también sobre los resultados, porque no estoy en contra de los resultados, ni en contra del análisis cuantitativo. Si se quiere saber los textos que escriben al final de una secuencia son mejores o no que los iniciales, habrá que establecer criterios y cuantificarlos. Y [se tendrá que] ver si ha progresado de acuerdo con un criterio u otro, discutiendo, porque tenemos que discutir... ¡No es porque hay más conectores que un texto será mejor, esto es una suposición!

Pero ¿aprendieron a usar esos conectores o no? Por ejemplo, en una investigación que desarrollé, los niños tenían que aprender a contra-argumentar dentro de su texto. La profesora ofreció estructuras contra-argumentativas: las concesivas, las preguntas retóricas, distintos procedimientos... Los primeros textos de los niños no tenían ningún elemento contra-argumentativo. Empezaban diciendo “*y creo que la publicidad en televisión está bien porque, porque...*” y enumeraban sus razones. En los textos finales decían «*es cierto que...*», «*es cierto que la publicidad distorsiona..., pero las televisiones no tienen otro medio de subsistencia para...*». ¡Eran capaces de contra-argumentar! Al final, obtuvimos unos textos magníficos, alguno que superaba incluso lo que muchos adultos son capaces de escribir. Todos habían aprendido que contra-argumentar es necesario en la argumentación, porque quiere decir que tienes en cuenta las otras opiniones para responderlas. ¡Todos habían aprendido! Unos de forma brillante, otros de forma rudimentaria, claro, pero todos habían introducido la contra-argumentación en sus textos. ¿Qué quiere decir aprender? ¿Qué todos escriben un texto bri-

llante? ¡No, no! Si pretendemos eso, sabemos que no lo conseguiremos.

[Hay] otros casos, por ejemplo un caso de la tesis de Teresa Ribas. Unos alumnos muy buenos (uno quería ser periodista) escribieron un texto argumentativo sobre el trabajo de la mujer, que, como texto, ¡era un desastre, un desastre! Y unas alumnas, que eran más escolares, escribieron un texto más aceptable. ¿Qué había ocurrido? Que los chicos que habían escrito el texto poco convencional habían asumido que ese texto estaba destinado a convencer a jóvenes. Hicieron grandes esfuerzos para utilizar un lenguaje cercano a los jóvenes y, por lo tanto, dejaron de lado, de forma consciente, las estructuras canónicas del texto de opinión más formal, buscaron un lenguaje más directo y acabaron con un texto desastroso desde el punto de vista del texto de opinión prototípico. Lo que sucedió es que una misma secuencia dio lugar a textos muy diferentes según el peso que [los alumnos] dieron a un elemento o a otro. El grupo de alumnas, que escribieron el texto canónico, se adaptaron a los requisitos más escolares. El otro grupo quiso ajustar su texto a su interpretación de los requisitos sociales, comunicativos del texto. Salieron dos textos absolutamente diferentes y, por supuesto, desde el punto de vista escolar, era mejor el de las chicas, pero no sé si aprendieron más que los alumnos del otro grupo. Siguió todos la misma secuencia, tenían los mismos apuntes, los mismos materiales, leyeron los mismos textos. Este es un ejemplo, para mí clarísimo, de cómo es difícil predecir y saber lo que han aprendido, pero todos han aprendido. Unos dieron importancia a un aspecto, otros a otro. Todos aprendieron lo que era un texto argumentativo.

Además hay otra cosa que me parece importante: una lección, una secuencia, una in-

tervención no es única. Hay una y luego vendrá otra y lo que no aprendieron aquí los aprenderán después, o sea, hay una continuidad. ¡No podemos pretender que aprendan todo de una sola vez! Si no han aprendido a tener en cuenta al destinatario, vamos a planificar otra secuencia en la que tenga más importancia este aspecto o vamos a planear otra situación argumentativa, tal vez no tan compleja, en la que perciban que hay que tener en cuenta algunos parámetros lingüísticos y textuales que no habían tenido en cuenta antes. ¡La escuela es algo dinámico, vivo! Ahora, es necesaria la formación de profesores, sí, y sobre todo [son necesarios] materiales.

**P.** - Vamos a terminar pidiendo una especie de consejo... ¿Cuál debe ser el camino de la investigación en la actualidad?

**A.C.** - El objetivo de la educación lingüística debía ser promover ciudadanos críticos y, por lo tanto, debemos promover una enseñanza que les permita reflexionar sobre la lengua que usan, la lengua que los otros usan. Esto es imprescindible en un mundo en el que el lenguaje está perdiendo el valor de verdad que puede tener. Creo que este es el objetivo principal: educar ciudadanos críticos.