

Cambios de enseñanza-aprendizaje tras la implementación del modelo *Reading to Learn/Leer para Aprender* en las aulas de educación secundaria de un Centro bilingüe

Isabel Bleuca Sánchez y Carmen Sánchez Garrido | Instituto de Educación Secundaria La Senda, Getafe, Madrid, (España)

Este artículo presenta la respuesta de un grupo de profesores de un Instituto de Enseñanza Secundaria bilingüe de la Comunidad de Madrid, con gran diversidad en sus aulas, a problemas de comprensión y producción de textos identificados en distintos niveles y asignaturas. En primer lugar, se describe el contexto en el que surge la propuesta de crear un grupo de Grupo de Trabajo para introducir en el centro la metodología de Reading to Learn, animados por la participación en el proyecto Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) de varios profesores del centro. A continuación, se detallan los contenidos del proyecto de formación permanente que promovieron una reflexión acerca de las capacidades discursivas de los alumnos y el diseño de una intervención didáctica basada en los conocimientos de los géneros escolares con los que se trabajaba en el aula. Finalmente, se analizan algunos ejemplos de los logros discursivos de los alumnos. Tras la experiencia, se constata que los docentes ven en el modelo una posibilidad global de acercamiento a los textos en todas las áreas curriculares, sobre todo, teniendo en cuenta la diversidad de alumnado que existe en las aulas, y desde entonces, abordan sus prácticas letradas de manera diferente.

Palabras clave: escritura en las áreas del currículo, lectura, géneros discursivos, formación del profesorado, grupo de trabajo.

Changes in teaching/learning in the classes of a bilingual secondary school after implementing the Reading to Learn model

This article presents the response of a group of teachers from a bilingual State Secondary School with an intake of very varied student profiles, to the problems of production and comprehension of texts, which they had identified at different levels of schooling and in a variety of subjects. First, it describes the context in which the decision was taken to create a Working Group to introduce colleagues to the Reading to Learn pedagogy as a result of the participation a number of members of staff in the Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) project. Next, it presents the contents of the In-service Training Seminar,

BLECUA SÁNCHEZ, I. y SÁNCHEZ GARRIDO, C. (2017). Changes in teaching/learning in the classes of a bilingual secondary school after implementing the Reading to Learn model. *Lenguaje y textos*, 46, 55-68. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8724>



which triggered a reflection on their student' control of school discourses, and led to an intervention based on knowledge of the genres of the texts used in class. Finally, a number of examples of student written production are analyzed, showing development in the students' control of the genres. The experience shows the teachers' recognition of the model's potential for working with texts across the curriculum, and especially of the solutions it offers to the great diversity of pupils in their classrooms. Thus, the participants' have adopted a new approach to reading and writing in their school.

Keywords: *writing across the curriculum, reading, discourse genres, teacher training, in-school seminar.*

1. Introducción

Este artículo describe cómo se inicia un grupo de trabajo y de innovación en un centro de educación secundaria con el objetivo de situar la lectura y la escritura como eje del proceso de enseñanza/aprendizaje de la práctica docente. La experiencia desarrollada es solo el principio de un proyecto educativo ambicioso que comenzó durante el curso 2011-2012 cuando llegan al Centro de manera casual las propuestas de la Pedagogía de los Géneros Discursivos a través de la profesora de inglés Isabel Blecua, que formaba parte del equipo español del proyecto Comenius *Teacher Learning for European Literacy Education (Tel4ELE)* (véase Whittaker y Lovstedt en este monográfico). El grupo de trabajo culminaría con un proyecto de formación en Centros presentado a la Comunidad de Madrid durante el curso 2014-2015, que tiene incidencia hasta ahora.

Como cualquier proceso de innovación pedagógica, parte de un proceso de reflexión y exploración de aquellos que participan en la comunidad educativa con el objetivo de mejorar sus prácticas (sociales y educativas), así como de comprenderlas (Carr y Kemmis, 1986:220). En este

sentido, podría decirse que nuestra experiencia en el Centro, al seguir un camino en el que continuamente hay momentos para el análisis del contexto en el que se detecta un problema de enseñanza-aprendizaje, busca intervenir, evalúa y reflexiona, se enmarca en un modelo de investigación-acción (Stenhouse, 1988; Elliot y otros, 1990).

Así, la mayoría de docentes en el Centro coincide, en un momento dado, en señalar las dificultades que presentaban los alumnos en relación a la comprensión y producción de los diferentes textos escritos. Como centro educativo coincidimos también en que era necesario abordar ese problema, analizarlo y buscar soluciones en equipo, ya que, como señala Halliday, el aprendizaje del lenguaje no es sólo un tipo de aprendizaje (entre otros) sino que se puede considerar "el cimiento del aprendizaje mismo. La característica distintiva del aprendizaje humano es que es un proceso de creación de significados [...] De ahí que la ontogénesis del lenguaje sea al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje" (Halliday, 1993:93).

Además, este problema detectado entonces de manera informal en el Centro, es acorde con los resultados obtenidos en

pruebas estandarizadas realizadas en todo el país para medir logros de aprendizaje. Por ejemplo, en el informe PISA de 2014 se señala que más del 20% de estudiantes de 15 años no consigue llegar siquiera al nivel dos de comprensión lectora, es decir, que no son capaces de extraer información literal de textos sencillos, con todo lo que implica para su incorporación en el mercado laboral de hoy. Como señalan diferentes estudios, el porcentaje de alumnos en España que no completa la educación secundaria y que no continúa con cursos de formación es muy elevado (European Commission, 2013; MECD, 2015).

Quizás, nuestras prácticas docentes no son las adecuadas, sobre todo las que tienen que ver con la manera de abordar la literacidad en las aulas en las diferentes áreas del currículo. En este artículo, describiremos primero cómo iniciamos el proceso de análisis y reflexión sobre nuestro contexto educativo en el marco del proyecto Comenius *TeL4ELE* y su propuesta de modelo didáctico *Reading to Learn (R2L)* y, después, presentaremos algunos resultados observados en el desarrollo de las competencias discursivas de los alumnos tras la implementación del modelo.

2. El modelo R2L en un Instituto Bilingüe de la Comunidad de Madrid

La Pedagogía de los Géneros (*Genre Pedagogy*) (Rose y Martin, 2012) y el programa *R2L* (Rose, 2014) llegan al IES la Senda de Getafe, en la Comunidad de Madrid, a través de la profesora de inglés Isabel Bleuca, miembro del equipo del proyecto Comenius *TeL4ELE*. En un primer año, un grupo de profesores del IES pudo participar en las sesiones de difusión sobre el modelo

ofrecidas por Claire Acevedo y Ann-Christin Lövdstedt en la Universidad Autónoma de Madrid. En un segundo año, diez profesores de varias disciplinas (Lengua Castellana, Historia, Matemáticas, Inglés y Griego), decidieron participar en un curso intensivo de formación organizado a través del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid en el marco de ese proyecto. De ese curso salió el doble compromiso de (i) analizar las propias prácticas docentes y (ii) implementar y valorar el modelo de acercamiento a los textos basado en la pedagogía de los géneros.

2.1. La reflexión sobre las prácticas y los logros de enseñanza-aprendizaje

La participación en los primeros seminarios nos permitió a los profesores estudiar los textos de los alumnos desde el punto de vista de la construcción de los géneros discursivos. Esto nos hizo reflexionar sobre la manera en que formulamos la tarea que debe conducir a la producción del texto: "haz un resumen de...", "dime lo más importante de...", "escribe lo que sepas sobre...", "explica cómo se produce...". Así formuladas, observamos que las respuestas no cumplen las expectativas de género que nosotros esperamos y, en muchas ocasiones, pasamos por una fase de asombro: "¡pero si yo lo he explicado bien!". Sin embargo, como esta situación se repite, podemos llegar a la conclusión de que no hemos explicado con claridad cómo hacer un resumen, cómo localizar las ideas principales, cómo organizar una explicación de un proceso o la descripción de una entidad, etc. Quizás nunca hemos explicitado el género textual que se esconde detrás de la pregunta porque no ha sido indicado en el

enunciado de manera explícita y tampoco se ha enseñado de manera explícita cómo procede un escritor para alcanzar los objetivos y finalidad social de ese género (Rose y Martin, 2012).

Por otro lado, cuando trabajamos con la comprensión de un texto, normalmente lo hacemos basado en los contenidos que nosotros, como lectores expertos, hemos entendido, lo que nos lleva a formular preguntas sobre el mismo cuyas respuestas, en el mejor de los casos, solo saben responder los alumnos más aventajados. En contadas ocasiones, hemos ayudado a los alumnos a desentrañar el texto en sí mismo, fijándonos en los aspectos léxicos, sintácticos, de registro y de género. Es decir, no enseñamos la comprensión, más bien la examinamos.

Como ejemplo del problema, presentamos algunas respuestas de alumnos de 1º de ESO a una pregunta de examen que ponen de manifiesto las dificultades que acabamos de comentar: dificultades de expresión escrita y de estructuración de la respuesta. Un problema añadido se encuentra en la formulación de la pregunta: "Explica en un párrafo el ciclo del agua...". El género textual que debe producir el alumno es una *explicación secuencial* que requiere dos etapas: fenómeno y explicación desarrollada en una serie de fases (Rose y Martin, 2012:130). Sin disponer de esta estructura en la que organizar su respuesta, el resultado es el que vemos en los Textos 1 y 2.

Ninguno de los dos textos incluye la etapa que nombra el fenómeno que se explica, sino que comienzan directamente con las fases del ciclo de agua. Además, en

ambos textos podemos observar la carencia de léxico específico de la asignatura y de dominio del registro académico. Sobre todo en el Texto 1, la oralidad es extrema: todo el ciclo está explicado en una oración, en la que se encadenan las cláusulas coordinadas y subordinadas como si el escritor estuviera hablando¹ (Christie y Derewianka, 2008). Utiliza verbos y frases del lenguaje cotidiano y coloquial. El Texto 2 incluye ejemplos del léxico específico de geografía, y registro científico: "discurre por su cuenca", "curso alto, medio y bajo del río", "desemboca en el mar", pero falta todavía un rasgo clave del lenguaje científico para la explicación secuencial: el uso de sustantivos que se refieren a los procesos: evaporación, condensación, precipitación. De hecho, en el dibujo que el alumno realiza para poder explicarse, si aparece "evaporación", pero no ha sido capaz de construir la explicación utilizando los nombres científicos de los procesos. Sin embargo, vemos que el concepto del ciclo del agua está comprendido tanto por el escritor del Texto 2 como -aunque de manera más imprecisa- por el del Texto 1.

Por otro lado, hay alumnos que han interiorizado el género y el registro pertinente a esta pregunta y estructuran la respuesta perfectamente, como vemos en el Texto 3 que nombra el fenómeno y estructura la secuencia en fases claramente diferenciadas.

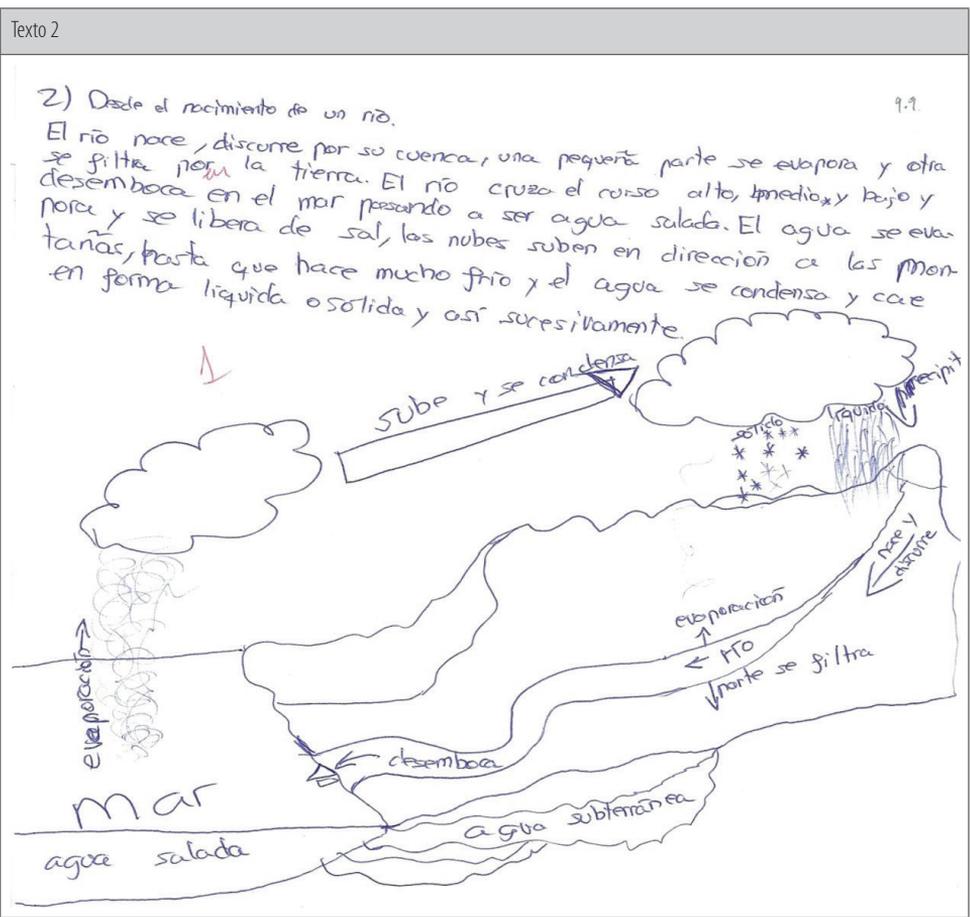
Este texto fue escrito por un alumno que estudiaba la asignatura con la misma profesora, pero en lengua inglesa. Es posible que el uso en clase de una lengua

¹ Observación que debemos a Halliday en su libro para profesores en formación, *Spoken and Written Language* de 1989 que se ha incorporado en estudios del desarrollo de la escritura como el que citamos.

Texto 1

2) Cuando las nubes están a rebozar, expulsa todo el agua, ese agua va por los ríos y el agua de los ríos llega a ~~el~~ por mares y océanos, después se ve evaporando el agua y se forman nubes, mientras sigue absorbiendo el ~~agua~~ agua mueve la nube hacia otro lugar, y cuando ya estén a rebozar expulsa el agua, nieve o granizo depende ~~en~~ los grados que haga. Así vuelve a empezar.

(2)



Texto 3

2. The water cycle explains how continental water, surface water and ground water all originated from precipitation. These are the steps:

First, evaporation of seawater: Heat causes seawater to evaporates.

Second, Condensation: the water vapour cools down and condenses, forming clouds.

Third, wind: the wind moves the clouds.

~~Four~~ Four, precipitation: some of the water falls to the ground in the form of rain, snow or hail.

Five, Evaporation of rivers and lakes: water in rivers and lakes evaporates.

Six a, Rivers: Water flows down rivers.

Six b, Infiltration: some of the water goes into the ground. This water is called ~~sea~~ ~~ground~~ groundwater.

Seven, The water flows into the sea through the river mouth.

Then the cycle starts again.

extranjera haya llevado a incidir de manera explícita en el lenguaje científico necesario para el tema.

¿Por qué se recoge tal diversidad en el Centro? La realidad de nuestro Centro es compleja ya que incluye una sección bilingüe y de programa², del espectro autista (TEA), de necesidades educativas especiales (ACNEE) y de compensación educativa (ACE). Todo ello nos ha sensibilizado

para buscar nuevas fórmulas que den respuesta a esta realidad. Además, como ya se ha explicado, somos conscientes de la necesidad de potenciar la lectura y la escritura, dado que son herramientas fundamentales en el intercambio entre profesores y alumnos en un centro de secundaria y determinantes para el éxito escolar.

² En ambos, dos asignaturas se imparten en una lengua extranjera, el inglés en nuestro caso. Los alumnos de la Sección Bilingüe estudian dos asignaturas -normalmente Ciencias Sociales y Biología, o Química- en inglés; los del Programa Bilingüe reciben asignaturas como Plástica, Educación Física o Tecnología en inglés.

2.2. Los primeros resultados

Esta experiencia de innovación docente quedó enmarcada dentro de las actividades del proyecto Comenius. Siguiendo las indicaciones del equipo coordinador (Claire Acevedo y Ann-Christin Lövestedt en Europa y Rachel Whittaker en Madrid), se valoró el nivel de los alumnos antes y después de la intervención del modelo *R2L*.³ Los resultados de este primer acercamiento del modelo dentro del Centro fueron alentadores, ya que tanto en lectura como en escritura los alumnos mejoraron: en lectura una media de un 14% y en escritura de un texto narrativo de un 13%.

3. Un grupo de trabajo para la mejora de competencias discursivas

Una vez finalizado el proyecto Comenius, varias profesoras vimos la conveniencia de reproducir el modelo de formación docente seguido en Europa dentro de nuestro propio centro y, de este modo, implicar a más profesores que pudieran estar interesados en mejorar sus prácticas. Con este objetivo, elaboramos un proyecto para crear un grupo de trabajo en el centro que fuese reconocido por la Administración educativa y que se impartiera en nuestras instalaciones. Dicho proyecto, cuyo título fue "Desarrollo de la pedagogía *Reading to Learn* para la mejora de la lectura y la escritura", fue aprobado por la Dirección de Área Territorial Sur de Madrid para su desarrollo durante el curso 2014-2015.

Se integraron en este proyecto profesores de distintas materias (Lengua Castellana, Geografía e Historia, Matemáticas, Inglés, Economía y Peluquería del ACE), así como miembros del Departamento de Orientación (de Audición y lenguaje del aula TEA, Pedagogía Terapéutica y la propia Orientadora); esta variedad de profesores refleja la diversidad de nuestro centro de la que hemos hablado anteriormente. Uno de los integrantes de grupo de trabajo era también el Director del Centro, lo que nos facilitó enormemente la realización del proyecto.

Los objetivos de este proyecto colectivo fueron:

1. Detección y reflexión sobre las deficiencias de nuestros alumnos en lectura, comprensión y expresión escrita.
2. Conocimiento de la metodología *R2L*.
3. Búsqueda de textos de diferentes géneros y disciplinas para trabajar con ellos siguiendo la metodología *R2L*.
4. Preparación de unidades didácticas de diferentes géneros y disciplinas para trabajar la lectura detallada.
5. Preparación de unidades didácticas de diferentes géneros y disciplinas para trabajar la producción escrita.
6. Puesta en práctica en el aula alguna de las unidades preparadas.
7. Evaluación del método y los progresos, en su caso, de los alumnos teniendo en cuenta su nivel de partida.

Algunos de los contenidos tratados en el proyecto fueron: el mapa de los géneros

³ Para el inglés se utilizaron las secciones de comprensión lectora y redacción del *Key English Test (KET)* o el *Preliminary English Test (PET)* de Cambridge, y para lengua española la sección correspondiente de la prueba Competencias y Destrezas Imprescindibles (CDI) de 2º ESO. Para las tareas de escritura de textos, se propusieron temas parecidos a los sugeridos en las tareas del *Preliminary English Test (PET)*. Tanto en español como en inglés, los estudiantes estaban familiarizados con tales pruebas. (Para el diseño de la evaluación, análisis de datos y resultados generales del proyecto Comenius puede verse Acevedo *et al.*, 2014).

escolares propuesto por la Pedagogía de los Géneros, características textuales y lingüísticas, la secuencia didáctica *R2L*, la interacción en aula y las unidades didácticas (Rose, 2014).

El grupo de trabajo se reunió los martes por la tarde después de la jornada lectiva en sesiones de tres horas (nueve sesiones en total), durante los meses de febrero a mayo de 2015. Esto supuso 25 horas de trabajo en el centro, más 25 horas de trabajo con alumnos y una memoria final. En cada una de estas sesiones se combinaron aspectos teóricos, desarrollados por las ponentes, y prácticos, mediante el trabajo en subgrupos. Para algunos temas se necesitó la búsqueda de materiales de manera individual, además de la puesta en práctica en el aula. También, hubo puesta en común para resolver dudas y contribuir con ideas para mejorar la implementación. Todos los componentes del grupo crearon e implementaron en el aula una unidad didáctica siguiendo la metodología aprendida.

3.1. Los resultados del proyecto

3.1.1. Repercusión en el profesorado

Tras un año de trabajo y formación, percibimos que se produjo un cambio de perspectiva en la aproximación pedagógica del profesor en su clase. Este cambio de perspectiva lo hemos constatado en los años siguientes, ya que hemos continuado desarrollando en el Centro apoyo y formación en el modelo *R2L*. En primer lugar, se crea una conciencia del texto en sí mismo, desde un punto de vista lingüístico. Se intensifica la necesidad de identificar los géneros textuales y sus diferencias para poder realizar una enseñanza explícita de los textos que proporcione a los alumnos un modelo

de referencia que puedan utilizar en diferentes asignaturas.

Asimismo, el profesor reflexiona sobre la necesidad de dar modelos y de acompañar a los alumnos en su aprendizaje por medio del andamiaje necesario previo a la realización de tareas. De este modo, cuando éstos trabajan individualmente disponen de las herramientas para hacerlo. En general, se modifica la idea de qué y cómo enseñar y evaluar y se presta más atención a los logros de los alumnos.

En resumen, se produce un cambio de metodología de enseñanza, en el que algo tangible, el texto que está delante de cada alumno, toma protagonismo. El papel del profesor en estas clases se vuelve más exigente, ya que se basa en una preparación muy detallada, a partir del modelo lingüístico, que le permite desentrañar las dificultades de comprensión y prever las que puedan surgir en la producción de un nuevo texto.

3.1.2. Incidencia sobre los logros de los alumnos

Durante los años que llevamos en el proyecto, hemos visto que la aplicación de la metodología *R2L* incide positivamente en los alumnos en diferentes aspectos relacionados con las estrategias del ciclo de enseñanza-aprendizaje *R2L*, con el análisis previo del texto y con el andamiaje del ciclo prepara-tarea-elaborar (véase artículo de Rose y Acevedo). En primer lugar, todos los alumnos participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, incluso los que tienen mayores dificultades y, por tanto, no se produce la exclusión de aquellos alumnos con peores resultados, y que suelen permanecer callados en el aula. Este trabajo inclusivo se consigue gracias al

cambio en la práctica docente. Dado que se ha preparado cuidadosamente la interacción oral alrededor del texto, así como la integración de los contenidos del currículo que se pretende desarrollar, la tarea que se propone siempre está al alcance de todos, alumnos con dificultades y alumnos aventajados, y se garantiza el éxito de toda la clase sin excepción. El ciclo también ofrece retos para los más aventajados gracias a la formulación de preguntas con diferentes niveles de dificultad. En este nuevo escenario, la motivación llega a todos los alumnos, ya que realizan la tarea con éxito y, además, son reforzados positivamente por el profesor con mensajes que insisten en la corrección de las respuestas (“lo has hecho muy bien”, “perfecto”, “fenomenal”,...) y permiten a todos la construcción de una identidad como alumno con éxito, algo que muchos no habían experimentado antes.

El empleo de esta metodología además proporciona a los alumnos modelos de géneros textuales que pueden aplicar en otras materias a lo largo de su vida escolar. La metodología permite también una

evaluación más objetiva de los escritos de los estudiantes, ya que en la rúbrica para la evaluación de R2L (Rose, 2014) se registran pormenorizadamente múltiples aspectos. El análisis del género y el registro del texto del alumno permite apreciar con precisión los puntos débiles de cada uno y, por tanto, trabajar en ellos específicamente. Pasamos ahora a ver el impacto de las estrategias de R2L en algunos textos.

4. Algunos datos cualitativos: la producción escrita de los alumnos usando R2L

Uno de los ejemplos de cambio más destacados es el producido en un grupo de alumnos de 3º de ESO (Programa de Diversificación Curricular⁴) con grandes dificultades y que fueron capaces de mejorar ostensiblemente en diferentes aspectos de sus producciones escritas tras la aplicación del método R2L, especialmente en el nivel léxico y en la organización de las ideas.

En el Texto 4 se recoge un texto resultado de la consigna dada en un examen: “Narra brevemente el mito de Dafne y

Texto 4	Texto 5
<p>Apolo era muy presumido y venia de haberse cargado a la serpiente piton. Un tío con alas le tiro una flecha a Apolo para que se enamorara de Dafne, pero a esta una flecha de rechazo. Apolo por el bosque corria tras de ella hasta que un momento Dafne se convirtió en un laurel. Apolo va hacia ella (laurel) y se queda abrazado junto a Dafne.</p>	<p>Narciso era un joven muchacho marcado por un mal oráculo; el oráculo decía que Narciso si quería vivir, tenía que no mirarse en ningún reflejo, pero eso porque si se miraba, se enamoraría de si mismo. El bello Narciso evitaba a todas las niñas que deseaban su amor. El bello Narciso seguía evitando a todas las damas y niñas, hasta que un día en el bosque, estaba muerto de sed, y cuando se fue a beber el agua, se vio a si mismo por el reflejo del agua. Él al mismísimo instante, se enamoró de si mismo, y cayó al agua. Las niñas que merodeaban por allí, no lo ayudaron y se dejaron allí mismo creció una planta para su reconocimiento.</p>

⁴ Vigentes en el momento de recogida de estos textos; sustituidos por los actuales Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PEMAR).

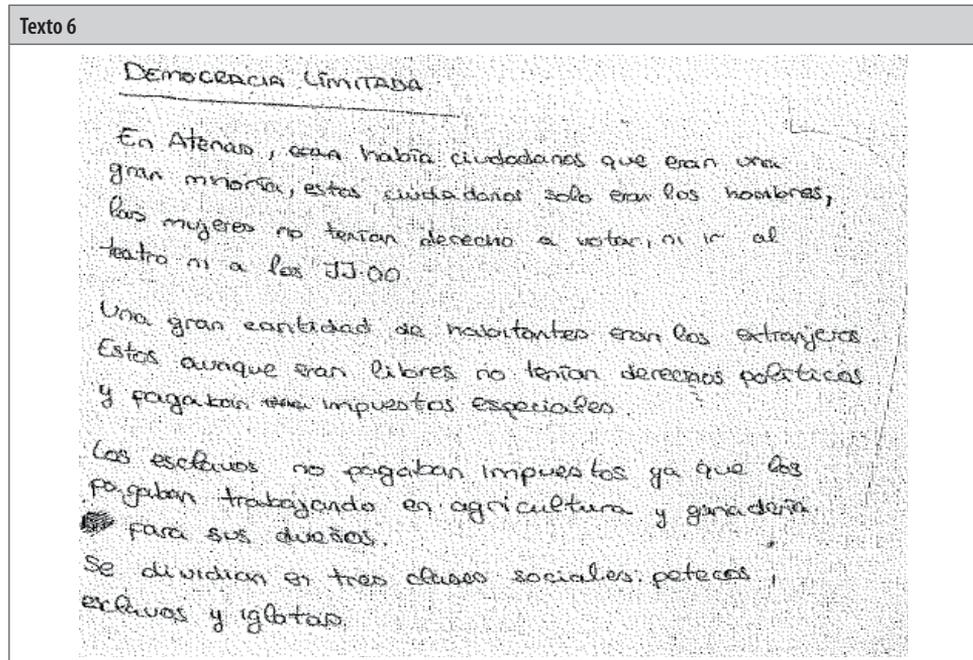
Apolo". En él se aprecia la mezcla de lenguaje oral y escrito, así como un registro inadecuado para una respuesta de examen, en expresiones como "venía de haberse cargado...", "un tío con alas" o la confusión de referencia (género del sustantivo *laurel*, sexo de la persona Dafne) en la última oración, que lleva incluso al alumno a hacer una aclaración como si estuviera hablando con su lector.

Sin embargo, en el texto 5, en el que la consigna dada fue "Narra brevemente el mito de Narciso", el vocabulario utilizado es casi lírico comparado con el anterior, con elecciones de léxico para cautivar al lector, tal y como pide una narración ("el joven muchacho", "el bello Narciso", "las ninfas que merodeaban por allí"). La narración de la historia, con su orientación (que incluye marco y problema), complicación y resolución señalada con el marcador "un día..." (Rose y Martin, 2012), es coherente.

Durante el trabajo con el texto en *R2L*, se hacen explícitas las inferencias necesarias para la comprensión completa (Rose, 2014), y se incorpora una etapa de extensión del contenido, en el que el profesor elabora la información según los objetivos que se ha propuesto (véase ciclo *R2L*). El Texto 5 muestra como se han incorporado elaboraciones e inferencias similares a las realizadas en clase, e incluso personales.

El Texto 6 corresponde a la reescritura individual derivada de una de las unidades didácticas sobre la democracia en Grecia trabajada con este grupo de estudiantes con dificultades. Se ha elaborado a partir de un texto modelo de la familia de los géneros informativos, guiando el trabajo de reescritura en aula tal como se propone en el modelo *R2L*. El alumno ha conseguido dominar tanto el vocabulario como la organización del texto en etapas.

Texto 6



Así planteado, la reescritura resulta en un texto muy cercano al texto modelo, texto sobre el que se ha seguido el ciclo 'preparar-tarea-elaborar' para aportar más información lingüística y sobre contenidos, en este caso sobre la democracia en Atenas

Cuando en el día del examen se ofrece la siguiente consigna: "Teniendo en cuenta

el texto trabajado en clase sobre la democracia en Atenas, describe cómo era esta democracia y sus características", obtenemos un escrito como el que mostramos en el Texto 7, que corresponde a un momento de escritura independiente (círculo exterior del modelo R2L).

Texto 7

La democracia en Atenas

Había dos clases, los ciudadanos y los no ciudadanos.

Los ciudadanos eran una minoría, eran los nombres de padre griego y madre ateniense. Estos tenían derecho a votar y ser votados, ser tenían que defende militarmente a la polis y pagaban impuestos.

Los no ciudadanos eran los esclavos, los extranjeros (metecos) y las mujeres.

Los esclavos servían a sus dueños, no tenían derechos, no pagaban impuestos lo que trabajaban en la agricultura y ganadería.

Los extranjeros no tenían derecho políticamente, pagaban unos impuestos especiales.

Las mujeres solo podían depender del padre o marido. No tenían ningún tipo de derecho, estaba prohibido que fueran al teatro y que participaran en los JJ.OO.

Los podían salir de casa a no ser que fuese acompañada, solo podían salir las mujeres dedicadas al mar.

14.- Teniendo en cuenta el texto que hemos trabajado en clase sobre la Democracia en Atenas, describe cómo era esta democracia y sus características.

En él se puede apreciar que la alumna incorpora estructuras y vocabulario mostrados el día de la secuencia didáctica sobre la democracia en Grecia, además de incorporar otros contenidos presentados a través de las elaboraciones. Como han explicado Rose y Acevedo (este volumen), a través de las elaboraciones se pueden trabajar contenidos de diversa índole, lingüísticos y conceptuales, para implementar el currículo de la asignatura correspondiente.

Cambiando de asignatura, los textos 8 y 9 corresponden a trabajos desarrollados en la asignatura de inglés por alumnos de 3º de la ESO de la sección bilingüe. Son parte de un documento de posición, o *position paper*, para el proyecto de *Global Classrooms*⁵, un texto de la familia de los géneros argumentativos.

Estos alumnos han podido elaborar las propuestas para su documento de posición individual después de haber trabajado en clase con estrategias *R2L* un texto modelo, sobre un problema distinto en un país diferente. Estos ejemplos representan el trabajo de investigación y redacción individuales, en los que los autores se han servido de los patrones del original, su léxico, gramática y estructura, y han sido capaces de transferirlo a un nuevo tema, que en este caso era sobre la delincuencia juvenil en los países que les habían sido asignado. Se trata, por tanto, de un ejemplo de escritura independiente, y no de una reescritura del documento de posición original. El Texto 8 es algo más variable con respecto al registro que el 9, aunque ambos representan un logro para un curso de 3º ESO, cuyos alumnos, la mayoría entre los 14 y 15

Texto 8

We firstly uphold the creation of a global law prohibiting any type of work before the age of 15, and the total prohibition of the worst forms of child labour at any age. Next, we would also like to expand and improve programs to prevent children's involvement in exploitative child labour, not only in Mali, but also in other countries with child labour. Their aim would be to develop and implement effective model programs to withdraw children from the worst forms of child labor in agriculture, domestic service, begging and mining. Finally, we also suggest creating campaigns that raise the awareness of companies that use child labour. Since Mali is still a developing country, we call upon UNICEF for financial support to create these programmes and improve the ones which already exists. Mali will follow all the agreements reached in this conference and we hope our suggestion will be considered as a path to the improvement of the lives of orphans and vulnerable children.

Texto 9

Our proposal is that the UN should create more and better orphanages, with enough food, clothes, electricity, and the internet. I think that orphanages should have also teachers in order to teach basic things to the orphans such us to read and to write. This would help orphans to have basic knowledge and to have an education. As Congo has no too much money to build this orphanages, we ask the UN for financial support in order to build this orphanages. We think that the UN and some NGO's like UNICEF should give money to other African countries like Nigeria, Kenya and Tanzania which have the same problem as us in order to build this orphanages to protect orphans and vulnerable children. The Republic of Congo should reinforce and respect the law which says that children younger than 18 can't join the army, because most of them will die in armed conflicts, and if they don't die, they will kill people, which will affect them psychologically in a future.

⁵ El proyecto de *Global Classrooms* consiste en reproducir una sesión de Naciones Unidas en la que los estudiantes se comportan como embajadores de distintos países que debaten sobre un tema. El *position paper* o documento de posición expone la postura de un país sobre el asunto que está en discusión. En la estructura del *position paper* hay una parte de propuestas de mejora sobre el tema objeto de reflexión que son las reflejadas en los textos presentados.

años de edad, acaban de tener su primer contacto con este tipo de lenguaje.

Con estos textos se puede observar que la pedagogía de *R2L* ayuda a los estudiantes con más dificultades y a los más aventajados que, independientemente de su punto partida y de su nivel curricular, progresan porque tienen acceso a textos más sofisticados que, con la ayuda del profesor, consiguen desentrañar y, posteriormente, reproducir con contenidos nuevos.

5. A modo de conclusión

Como hemos señalado, la experiencia en el Centro resultó ampliamente positiva, pero no podemos dejar de señalar algunas de las dificultades encontradas, que no han impedido que sigamos avanzando y diseñando nuevas líneas de actuación.

Una de las dificultades que tuvimos que resolver al inicio del proyecto fue la elaboración de materiales para el propio curso ya que los integrantes del grupo eran profesores que impartían materias en lenguas distintas (inglés y castellano), en niveles distintos (ESO, Bachillerato y ACE), así como a alumnos de perfil académico y personal muy diverso.

Por un lado, desde las sesiones de formación, nos dimos cuenta de la enorme dificultad que supone localizar textos con los que desarrollar secuencias didácticas adecuadas. En efecto, los libros de texto no ofrecen, en su inmensa mayoría, modelos claros de géneros discursivos tal y como se clasifican en 'el mapa de géneros escolares' propuesto por el modelo *R2L*, que sirvan tanto para aprender contenidos como para aprender a escribir en las materias

curriculares. Además, en muchas ocasiones, son confusos en la organización y redacción de esos contenidos, por lo que había que reelaborar los textos antes de diseñar sus secuencias didácticas.

Otro problema tiene que ver con la terminología. Por ejemplo, el término "género" todavía es asociado por muchos profesores a "géneros literarios", mientras que el concepto de 'género' que se traslada a este modelo es un social y funcional, y se refiere a todos los géneros utilizados en el ámbito escolar, especialmente con la finalidad con la que es producido el texto. Estos usos terminológicos inducen a los propios profesores a confusión, suponiendo para ellos un gran esfuerzo la interiorización de los nuevos términos y de los conceptos que llevan aparejados.

A pesar de todo, los profesores del Centro consideramos la necesidad de continuar con la formación en esta metodología y con la de incrementar el número de participantes en este proyecto de tal manera que culmine en un verdadero proyecto de Centro que involucre a la mayoría de los profesores. Esto permitiría abordar la pedagogía de los géneros de forma conjunta en un mismo grupo en algunos momentos puntuales del curso, así como crear un banco de materiales por asignaturas, de modo que las experiencias llevadas a cabo por cada uno de nosotros puedan ser utilizadas por otros compañeros.⁶ Y, lo que sí podemos constatar es que, desde aquel curso 2011-2012, la forma de aproximarnos a los textos, en las diferentes disciplinas, ya no es la misma en nuestro Centro.

⁶ En este sentido, desde nuestra participación en el Proyecto Comenius, hemos colaborado activamente con el grupo ForMuLE de la Universidad Complutense de Madrid en la difusión del modelo *R2L* a través de sus proyectos de innovación e investigación, aportando nuestra experiencia y nuestras secuencias didácticas, algunas de ellas recogidas en su web: www.formule.es

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, C., COFFIN, C. y LÖVSTEDT, A.C. (2013). *Teacher learning for European literacy education (TeL4ELE) Final report. Public part*.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (2003). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. NY, Estados Unidos: Deakin University Press.
- CHRISTIE, F. y DEREWIANKA, B. (2008). *School discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy report*. Final report of the thematic working group on early school leaving. Education and Training. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf. [último acceso: marzo de 2014].
- HALLIDAY, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of education. *Linguistics and Education*, 5, 93-115.
- MECD, MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. (2014). *PISA 2012 Informe Español*. INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa Educainee. 21 diciembre. <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012voli-24-02-2014.pdf?documentId=0901e72b8189abb8> [último acceso: septiembre de 2015].
- MECD, MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. (2015). *Objetivos educativos europeos y españoles: Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2014*. Actualización de gráficos y tablas. <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/et2020informe-espanol-2014.pdf?documentId=0901e72b81c42cf3> [último acceso: octubre de 2016].
- ROSE, D. (2014). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- ROSE, D. y MARTIN, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- STENHOUSE, L. (1988). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- WHITTAKER, R. (2014). *Teacher learning for European literacy education (TeL4ELE) Final report Spain*. Disponible en <http://www.formule.es>.