

La 'pedagogía de los géneros discursivos' en Grados de Formación del Profesorado: Presentación de dos proyectos de innovación docente¹

Isabel García Parejo, Aoife Ahern y M^a Luisa García Bermejo |

Universidad Complutense de Madrid, (España)

Este trabajo describe las líneas generales y resultados de dos proyectos de innovación docente Géneros y sociedad I y II (nº128 y nº112) desarrollados en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid entre 2014 y 2017. El objetivo principal de los mismos ha consistido en diseñar e implementar con estudiantes de diferentes grupos de formación del profesorado una serie de secuencias didácticas (SD) para la mejora de las competencias escritas en diferentes géneros, lenguas y áreas disciplinares. Para ello, los estudiantes se han formado en la manera de diseñar SD que sigue el modelo funcional de pedagogía basada en los géneros (genre pedagogy) en su propuesta Reading to Learn (R2L) (Rose y Martin 2012), primero construyendo un conocimiento compartido acerca de los distintos géneros discursivos, en inglés y en español y, posteriormente, sobre la 'didáctica de los géneros discursivos' a través de dos asignaturas: Didáctica de la Lengua y Teaching Literacy in English as a Foreign Language.

Palabras clave: lectura, escritura, géneros discursivos, formación del profesorado, lingüística sistémico-funcional.

Genre based pedagogy within the Teacher Education Programmes: an overview of two teaching innovation projects

This article describes an overview and results of two teaching innovation projects, Genres and Society I and II (refs. 128 and 112, respectively), developed at the Complutense University School of Education between 2014 and 2017. The main objective of the projects consisted in designing and implementing a set of teaching units (TU), aimed at improving writing skills in different genres, languages and curriculum areas, with several groups of student teachers of primary education. To this end the students received training in how to design TUs following a functional model, namely the Reading to Learn (R2L) genre pedagogy proposed by Rose and Martin (2012); building shared knowledge, firstly, about the different discourse genres in

¹ Este trabajo se enmarca en los proyectos financiados Innova Docencia (PIMCD-112-2016) y Santander-UCM PR26/16-20348

English and in Spanish, and secondly, about teaching discourse genres, within two courses, 'Didáctica de la Lengua' and 'Teaching Literacy in English as a Foreign Language.'

Keywords: *Reading, writing, discourse genres, teacher education, systemic-functional linguistic, .*

1. Introducción

Este trabajo presenta la fundamentación y desarrollo de dos proyectos de innovación docente centrados en la educación lingüística y disciplinar de futuros maestros de Educación Primaria en relación con la enseñanza de las competencias discursivas de sus alumnos. Los proyectos tienen su origen en una fase anterior que coincide con las actividades de formación e implementación del Proyecto Comenius, *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE)*, que de manera indirecta llegan a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense (UCM) a través de las profesoras que participaron en el equipo español.² Uno de los objetivos de este proyecto europeo fue adaptar en cada país participante la pedagogía de los géneros discursivos, desarrollada por la denominada *Escuela de Sídney* y concretada a través del programa *Reading to Learn, Leer para aprender* (Martin y Rose, 2012; Rose, 2014; Rose y Acevedo en este monográfico).

A continuación, presentamos brevemente el marco de referencia que sustenta la innovación desarrollada con los estudiantes del Grado. Seguidamente, describiremos el contexto en el que se desarrolla y, finalmente, abordaremos los objetivos y

resultados del proyecto de innovación inicial, así como las vías de actuación abiertas en la actualidad.

2. Géneros discursivos y educación lingüística del profesorado

Manejar la bibliografía sobre los diferentes aspectos que incluyen la alfabetización y sus modalidades se hace cada vez más difícil debido al número de publicaciones (cf. Carlino, 2005; Núñez, 2013; Agosto y Mateo, 2015). En este sentido, las propuestas desarrolladas desde movimientos tales como *Writing Across the Curriculum* resultan de especial interés para hacerlos llegar a los programas docentes de las facultades de formación del profesorado.³ Estos movimientos coinciden en plantear la enseñanza de la escritura como un medio de apropiarse de "las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita", y para ello "es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades" (Zayas, 2012:66).

Otras propuestas generadas desde la *Escuela de Sídney* (Rose y Martin, 2012)

² Estas profesoras fueron García Parejo y García Bermejo. Véase el artículo de Löfstedt y Whittaker en este monográfico para más detalles del proyecto *TEL4ELE*.

³ Para más detalles sobre estos movimientos puede verse Carlino (2005), Bazerman *et al.* (2016) y la web de la Universidad de Colorado <https://wac.colostate.edu/>.

integran de manera explícita la lectura y la escritura al diseñar un modelo didáctico para la planificación de SD de desarrollo de competencias discursivas (Rose, 2014). Este modelo, conocido como *Reading to Learn* (R2L), ofrece un mapa de géneros escolares agrupados a partir del criterio de intencionalidad o propósito social. Dentro de cada grupo se incluyen una serie de géneros caracterizados por su organización y contenido. Además, propone un conjunto de estrategias, para poder organizar una SD específica para cada familia de géneros, que orientan al docente en la manera de apoyar a los alumnos a través del diálogo, desde niveles muy dirigidos, hasta niveles en que el alumno pueda actuar de manera independiente (cf. Rose y Martin, 2012 y Rose y Acevedo, en este monográfico). Este modelo es el que nos ha interesado para fundamentar nuestros proyectos de innovación en los estudios de Grado en Magisterio de la Universidad Complutense.

3. Las lenguas y la educación lingüística en la Facultad de Educación de la UCM

El Título de Grado en Magisterio que oferta la UCM habilita para el ejercicio de una profesión regulada, la profesión docente en los niveles de educación primaria. En este sentido, como cualquier propuesta que llega a la ANECA, incluye las competencias que se mencionan en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y en la Orden EIC/3857 de 27 de diciembre (BOE, 29 de Diciembre de 2007), muchas de ellas relacionadas con competencias en comunicación lingüística en una o varias lenguas, por ejemplo: "Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional" (CT10); "Aplicar el

uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación" (CT14). Incluso se podría señalar que se espera de los futuros docentes el desarrollo de una alfabetización más amplia, ya que deben ser capaces de "Saber y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación" (CG6), para lo que el conocimiento y uso del lenguaje en cada disciplina resulta imprescindible. Además, como futuros docentes, al final de sus estudios tendrán que ser capaces de "Proyectar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para las tareas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Musical, Plástica y Visual, y Educación Física" (CG8).

3.1. Organización de los estudios

Con la implantación de los nuevos grados, los estudios de Formación de Profesorado se equiparan en su duración a muchos otros estudios universitarios, pasando de tres a cuatro años. Sin embargo, la suma de un curso más no parece haberse traducido en una apuesta por la mejora en el desarrollo de competencias disciplinares de los futuros docentes, tal como se puede deducir, por ejemplo, del análisis de la organización del Grado de Educación Primaria. Se proponen 60 créditos de Formación Básica, en primer año, para asignaturas de psicología y pedagogía; 100 créditos para Formación Didáctica y 44 para Prácticum, además de asignaturas optativas repartidas entre las diferentes áreas (2 por área) y Menciones (4 por mención). Así, Lengua Extranjera, dado que posee un recorrido para Mención en Inglés o en Francés, incluye 4 asignaturas

optativas, que son obligatorias para los alumnos que deseen obtener esa mención; mientras que al área de español solo se le da cabida para ofertar 2 optativas.

Esto se concreta, además, en una organización curricular en la que no se oferta ninguna asignatura disciplinar durante el primer año de estudios, ni tampoco Lengua española o Lengua inglesa. Sin embargo, se oferta la Lengua extranjera y Didáctica de la Lengua extranjera en un segundo curso y no es hasta tercer curso que aparece la Lengua española y la Didáctica de la lengua y, en cuarto, Literatura y Educación. A lo largo de 2º, 3º y 4º aparecen las optativas disciplinares, entre ellas, las 4 asignaturas de la Mención de Lengua Extranjera.

Por otro lado, desde el curso 2012-2013 existe la opción de cursar este Grado en un "Grupo Bilingüe", cuyo requisito de entrada, durante el 1º curso, consiste en estar en posesión de una certificación oficial de un nivel de inglés de al menos B2. Se trata de un grupo al que se imparte en inglés al menos 40% de las asignaturas del Grado. Los estudiantes de este grupo obtienen, con haber cursado al menos 2 de las 4 optativas correspondientes, la Mención en Lengua Extranjera. Supone una excepción en los requisitos formativos para la obtención de dicha mención, dando lugar a que la formación disciplinar de estos estudiantes resulte incompleta y a que los propios estudiantes se quejen de las carencias y debilidades de su formación.⁴

3.2. Proyectos de innovación docente y coordinación entre grupos

En este contexto -una realidad social que demanda ciudadanos competentes en varias lenguas y docentes capaces que puedan acompañarles en esa formación (cf. ANECA, 2005), vs. la falta de consistencia y sistematicidad de la formación lingüística en los planes de estudio descritos- pudiera parecer que las competencias exigidas a los estudiantes del Grado, dentro del módulo disciplinar, resultarían difíciles de abordar (véase Cuadro 1).

La necesidad de dar respuesta a esta preocupación es la que motiva la organización de foros de debate dentro del Departamento de Didáctica de la Lengua acerca de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, así como la propuesta de actuaciones conjuntas del profesorado en varios grupos.⁵ Estas actuaciones se articulan alrededor de dos ejes: la innovación docente en las aulas de los Grados de Educación Primaria y la formación inicial e investigación sobre la didáctica de los géneros discursivos desde una perspectiva funcional.

Por un lado, entendemos que, desde la innovación docente, podemos abordar tanto las competencias transversales del Grado como las competencias específicas del módulo disciplinar, ya que nos permite aprovechar la capacidad que tiene la Facultad de Formación de Profesorado como institución para promover el cambio

⁴ Como señala García Bermejo (2016) a partir de un estudio exploratorio realizado entre 69 estudiantes del Grado Bilingüe y de la Mención Lengua Extranjera, los estudiantes demandan una mayor presencia de las didácticas disciplinares en los programas, mayor formación lingüística del profesorado, mayor coordinación entre este para no repetir contenidos y un mejor conocimiento de la metodología CLIL.

⁵ Estos foros y grupos de discusión comienzan en el año 2011 coordinados por la Dra. García Parejo dando lugar al Grupo UCM sobre Multilingüismo, Literacidad y Educación (ForMuLE). Para más información sobre ForMuLE, puede consultarse la nota aparecida en *Didáctica. Lengua y Literatura* 2013, vol. 25: 383-384, así como su página web, www.formule.es.

Cuadro 1. Competencias del Módulo Didáctico-disciplinar (Lenguas), Grado Maestro de Educación Primaria.

- Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.
- Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.
- Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
- Fomentar la lectura y animar a escribir.
- Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.
- Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

de los futuros docentes frente a prácticas de aula que conducen a resultados desiguales en alfabetización. Este cambio es posible a partir de una 'didáctica de la actividad' (Leblanc *et al.*, 2008), esto es, de una forma de concebir la formación de maestros y profesores noveles que propicia la reflexión sobre la actividad en aula. Como señalan Durand *et al.* (2010), es importante explorar el desajuste que existe entre la actividad deseable y la actividad real de los futuros docentes a través de proyectos de formación que les permitan confrontar teoría y práctica. Si la distancia entre lo deseado y lo real es muy grande, es imposible que se pueda dar sentido a los aprendizajes recibidos desde su formación y realizar una transferencia a sus futuras prácticas docentes. Por el contrario, si ambas actividades se parecen demasiado, estamos favoreciendo una reproducción sin reflexión de prácticas docentes ya existentes.

Por otro lado, elegir la didáctica de los géneros discursivos como eje de la acción educativa resulta apropiado en el marco de asignaturas de Lengua y Didáctica de la Lengua en español y en inglés y, en general, dentro del Grado de Formación del Profesorado, ya que las competencias discursivas son transversales. Como señaló García Parejo (2013) en el Congreso de cierre del proyecto Tel4ELE⁶, la Pedagogía de los Géneros concretada en el modelo R2L tiene especial interés en el marco de la formación docente porque se fundamenta en ciencias del lenguaje y de la educación totalmente vigentes y relevantes para organizar un programa docente que dé respuesta a las necesidades en educación lingüística planteadas en la sociedad actual: la sociolingüística; los estudios sobre análisis de discurso (en el marco de los estudios sobre géneros y alfabetización escolar); y la didáctica, esto es, el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de un contenido (en

⁶ En 2013, se presentó el primer PID-UCM asociado a la Pedagogía de los Géneros Discursivos y al modelo R2L, *Creación de un corpus on-line para el estudio sistémico-funcional de los géneros académicos*. Se centró en la recopilación y organización de un corpus de textos (en varias lenguas), que pudiera servir de base para la formación docente. El corpus recoge textos escritos originados y utilizados en diferentes contextos escolares y sirve, actualmente, como base de datos para tareas de comprensión y producción de textos.

este caso los géneros), pero contemplado de manera multidisciplinar.

En lo que a la fundamentación (socio) lingüística se refiere, el modelo permite abordar la aproximación al estudio de la lengua desde la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), ya que, al centrar su mirada y actuación en el concepto de género, es obligado recorrer los ámbitos, grupos y redes en los que pueden generarse e interpretarse los diferentes discursos (Bajtin, 1998) y los factores que los determinan (Halliday, 1982). Además, desde el punto de vista de la alfabetización académica, el modelo defiende que esta se desarrolla dentro de cada disciplina, ya que es en ellas donde se generan los discursos específicos que dan lugar a los géneros de esa comunidad (cf. Bazerman, 1988).⁷ Así, para alcanzar el éxito escolar es necesario integrar el estudio de contenido disciplinar con el de la lengua en el que se expresa, lo que permite orientar el estudio de la didáctica de la lengua desde una perspectiva multidisciplinar rompiendo con la idea que tienen estudiantes y docentes de asociar enseñanza-aprendizaje de competencias discursivas al área y especialistas en lengua y literatura (Núñez, 2013:76; Carlino, 2005:24). Finalmente, en lo que a fundamentación didáctica se refiere, el modelo tiene unas bases teóricas muy consolidadas ya que integra las teorías del aprendizaje de Vygotsky y las dimensiones de la práctica educativa en diferentes contextos sociales definidas por Bernstein (cf. Rose y Martin, 2012:313 y ss.). De esta manera, la forma de abordar cualquier actividad docente permite incluir (i) las relaciones entre

profesores y alumnos, y entre alumnos; (ii) las actividades y secuencias de actividades contempladas a nivel curricular, a nivel de SD y a nivel de interacción en el aula; y (iii) diferentes modalidades didácticas (las cuatro destrezas lingüísticas, lectura de imágenes). Cada dimensión dentro del modelo ha sido diseñada cuidadosamente siguiendo el análisis de Bernstein (1990, en Rose y Martin, 2012:318), para situarse en un modelo didáctico que, a pesar de centrar su pedagogía en la transmisión explícita del contenido de enseñanza, (i) guía y apoya a través de la interacción, (ii) posee una perspectiva semiótica social y (iii) tiene como objetivo hacer llegar todos los ciudadanos los recursos semióticos de una sociedad a través de la alfabetización. En definitiva, el modelo permite considerar la enseñanza de la escritura junto con la lectura, entendidas ambas como procesos que implican a cada sujeto lector y escritor, pero también entendidas como prácticas comunicativas y como representaciones sociales (cf. Carlino 2005:22 y ss.).

4. Proyectos de innovación docente para la mejora de competencias discursivas

Como se puede ver en el Cuadro 2, desde el año 2014 al 2017, las dos fases de nuestra innovación docente se corresponden con dos proyectos denominados *Géneros y Sociedad*. El objetivo principal de los mismos ha consistido en diseñar e implementar una serie de secuencias didácticas (SD) para la mejora de las competencias escritas junto con los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria, al tiempo que se

⁷ Es significativo que el libro de los profesores Rose y Martin (2012), *Learning to Write, Reading to Learn*, dedicado a la difusión de sus estudios sobre géneros y al modelo R2L, tenga como título traducido al español *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*.

formaban en la pedagogía de los géneros propuesta por Martin y Rose (2012). Se esperaba que, al final del proceso (formación sobre tres asignaturas cuatrimestrales), los alumnos no sólo fueran capaces de diseñar SD siguiendo el modelo propuesto, sino que manifestasen cambios en dos sentidos: (i) mejora de sus competencias en educación lingüística y comunicativa, y (ii) variación en sus concepciones acerca de cómo abordar la enseñanza de la lectura y de la escritura para lograr una alfabetización exitosa en todos los alumnos y contextos de enseñanza-aprendizaje.

En su inicio, la innovación docente se concibió para incidir en los alumnos del Grupo Bilingüe (GBL) a través de tres asignaturas, ya que durante el curso 2014-2015 dos miembros de ForMuLE coincidían en él impartiendo las dos asignaturas de español, troncales, y la optativa de inglés.⁸ Posteriormente, la innovación se realiza en los grupos en los que podemos impartir docencia. En uno y otro caso, la planificación docente de nuestras asignaturas se modifica y se articula alrededor de dos ejes: uno que consideramos de aproximación

teórica al modelo sistémico funcional sobre la organización del lenguaje, en especial a la organización de los géneros (siempre en la asignatura de primer cuatrimestre Lengua española), y otro de aproximación teórica y práctica al modelo didáctico R2L, siempre en las asignaturas de segundo cuatrimestre Didáctica de la Lengua y *Teaching Literacy in EFL*. (Véase Cuadro 3).⁹

4.1. Recogida y análisis de datos

En la medida en que estos proyectos de innovación están orientados a la formación de los futuros docentes a través de la planificación de secuencias didácticas para la mejora de la lectura y de la escritura, el corpus de datos recogido procede de: a) tareas relativas al proceso de formación sobre la organización de los géneros discursivos y los elementos de la lengua; b) SD elaboradas por los alumnos en las asignaturas del segundo cuatrimestre y c) el proceso de evaluación de la innovación.

En el primer PID 2014-15, cada docente implicado en la innovación ha utilizado diferentes instrumentos de evaluación (véase cuadro 4), pero tanto en inglés como en

Cuadro 2. Proyectos de innovación docente (PID) Géneros y Sociedad.

Curso 2014-2015	PID-UCM-nº128 <i>Géneros y sociedad: propuesta interdisciplinar y transcultural para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la formación del profesorado</i>
	Objetivo: Implementación del modelo R2L con estudiantes del Grupo Bilingüe del Grado de Educación Primaria (GBL) Participantes: 22 alumnos GBL (asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua; y <i>Teaching Literacy</i>)
Curso 2016-2017	PID-UCM-nº112 <i>Géneros y sociedad II: Creación de una guía docente para la mejora de competencias letradas</i>
	Objetivo: Crear una guía docente para el diseño de secuencias didácticas para la mejora de competencias discursivas siguiendo el modelo sistémico-funcional propuesto por Rose y Martin (2012): <i>Reading to Learn</i> . Participantes: 21 alumnos (GMP), asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua; 32 alumnos GBL

⁸ Esta experiencia coordinada entre profesoras para incidir en un mismo grupo desde varias áreas solo fue posible ese año, ya que en la distribución de la carga docente dentro de los departamentos puede no tenerse en cuenta los proyectos desarrollados.

⁹ Remitimos al artículo de Rose y Acevedo, en este monográfico, y a la bibliografía que se recoge en el dossier para más detalles sobre el modelo R2L.

Cuadro 3. Contenidos desarrollados en las asignaturas del PID para la implementación del modelo R2L.

<i>Lengua española</i>	<i>- Didáctica de la Lengua y - Teaching Literacy</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación clasificación géneros discursivos • Análisis textual (etapas y fases) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los géneros discursivos (ING-ESP) <ul style="list-style-type: none"> - análisis: etapas y fases • La comprensión de textos <ul style="list-style-type: none"> - niveles de comprensión: formulación • Modelos de producción escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la lengua (análisis de unidades dentro de cláusulas y oraciones del texto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bases teóricas y metodológicas R2L <ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias intensivas <ul style="list-style-type: none"> · Preparación para la lectura · La lectura detallada · Reescritura conjunta y reescritura individual • El modelo de planificación didáctica <ul style="list-style-type: none"> - El ciclo de enseñanza-aprendizaje (tarea-preparación-elaboración) <ul style="list-style-type: none"> · Las SD en los géneros narrativos · Las SD en los géneros informativos y argumentativos • La evaluación de los textos escritos

español se han valorado las SD teniendo en cuenta el grado de comprensión y aplicación del modelo R2L en la planificación de la misma, y la adecuación al género elegido (clasificación, análisis por etapas y fases). También, se ha utilizado el cuestionario como instrumento de valoración final.

4.2. Análisis y resultados del primer PID

Al revisar los datos relativos a las SD diseñadas por los alumnos, observamos que las mayores dificultades de estos se han encontrado a la hora de seleccionar un texto, clasificarlo siguiendo el modelo y analizarlo, primer paso de la planificación de una SD basada en la pedagogía de los géneros (Rose, 2014). Este hecho condiciona la formulación de objetivos de aprendizaje claros, así como la selección de palabras clave que ayuden a guiar el proceso de aprendizaje de futuros alumnos en relación con el género que se va a enseñar a escribir en una materia curricular determinada. Es decir, cuando los

estudiantes del Grado buscan palabras en un texto, olvidan sus objetivos como docentes; no asocian la búsqueda de palabras en un texto con objetivos de aprendizaje de la asignatura ni con los de aprendizaje de género discursivo.

Estas palabras clave deben servir para guiar las estrategias de re-escritura conjunta y escritura individual y valorar las dificultades que pudieran tener los alumnos de ese curso en la escritura de ese género (véanse los artículos de Rose y Acevedo y Westoff en este monográfico). Sin embargo, al ser escritores expertos, no encuentran problemas en la re-escritura porque elaboran un posible texto modelo desde sus conocimientos y competencias discursivas y no como futuros docentes, desde la SD que están preparando. En el caso de las SD diseñadas en inglés, los alumnos se enfrentan al reto adicional de aplicar el modelo a un idioma que aún no dominan del todo, ya que el nivel de inglés del grupo varía entre el B2 y el C1.

Cuadro 4. Corpus de datos del PID

		Grupo	Nº SD	Área y nivel	Género
DATOS	1) Secuencias didácticas diseñadas	GBL	11	2º y 3º ciclo EP	Narrativa (6)
		Didáctica de la Lengua (DL)		Conocimiento del Medio y Lengua	Informativos (11)
		GBL <i>Teaching Literacy (TL)</i>	2 por alumno	Los 3 niveles EP	Los 3 grupos géneros
CURSO 2014-2015	2) Valoración de la innovación	- Diario de campo para seguimiento de proceso y para valoración continua (profesora y alumnos en DL)			
		- Cuestionario de valoración final (DL y TL)			
		- Plantillas de evaluación de logros de aprendizaje: SD diseñadas, textos analizados y evaluados			
	3) Memoria de resultados y proyección	- Primera adaptación de la Pedagogía de los Géneros y del modelo R2L al contexto propio <i>Géneros discursivos</i> : http://eprints.sim.ucm.es/35748/			
		- Propuesta de actuación para curso siguiente: mejoras en la organización de contenidos, en selección de textos modelos y tipo de tareas			
		- Nuevo proyecto de innovación: Géneros y Sociedad II			
		- Investigación: Impacto de la incidencia de la actuación docente			

En otras ocasiones, los alumnos no llegan a valorar todo el proceso de planificación de la SD, pasando rápidamente por las fases de preparación ya que, según su opinión: "Se da por hecho que el alumno no necesita una preparación específica para leer textos expositivos ya que encontrándose en 5º están familiarizados con ellos" (G2_SD- INF).

A partir de los datos recogidos en los cuestionarios y en los cuadernos de campo, comprobamos que la formación continua y las sesiones desarrolladas sí contribuyen a la formación lingüística de los estudiantes. Un 90% considera que la experiencia le ha servido para acercarse a los textos y conocerlos bastante (escala 3 de 5). En los cuadernos de campo se comprueba también que se ha comprendido el ciclo didáctico,

especialmente en lo que se refiere a las fases de preparación: "Durante el proceso hemos podido valorar la utilidad de este trabajo previo que se debería hacer sobre todos los textos que fuésemos a trabajar con nuestros futuros alumnos. Creemos que tanto el trabajo que debe realizar el profesor/a previo como el modelo R2L puede ser muy beneficioso para los alumnos/as" (G1- Diario 29-4 CC). Sin embargo, muchos elementos que entendíamos como beneficiosos quedan todavía algo alejados del futuro docente, que siente que hay demasiado trabajo sobre los textos y demasiada planificación por parte del docente. En este sentido, un 90% consideró que no seguiría este modelo en sus clases cuando fueran docentes.¹⁰

¹⁰ Esto contrasta con las valoraciones altamente positivas realizadas por docentes en activo en cursos dedicados al conocimiento e implementación del modelo *Reading to Learn*, desarrollados en el marco de la formación permanente del profesorado.

Con todo, los estudiantes descubren nuevas perspectivas en relación a la integración de la enseñanza de aspectos como la pronunciación, la ortografía y la gramática en un contexto que fomenta el aprendizaje significativo de los géneros, tanto en inglés como en español, a pesar de que supuso mucho esfuerzo: “Somos de la opinión de que este método tiene una gran proyección didáctica, aunque para poder adquirir la maestría necesaria para su uso, es necesario llevarlo a la práctica en situaciones reales de enseñanza — aprendizaje” (G3- Valoración SDL).

5. A modo de conclusión: implicaciones sobre actuaciones futuras

Los documentos elaborados para llevar a cabo la innovación docente en aula durante el curso 2014-15, así como el análisis realizado sobre su adecuación para alcanzar los objetivos propuestos en relación a desarrollo de competencias discursivas y profesionalizantes de los alumnos del Grado de Maestro, nos han permitido aproximarnos a dos elementos que consideramos importantes en nuestra labor docente. El primero tiene que ver con la manera en que organizamos y hacemos llegar los contenidos de dos asignaturas necesariamente relacionadas: Lengua española y Didáctica de la Lengua. En ese sentido, el nuevo PID, Géneros y Sociedad II (2016-17), se ha centrado en completar el diseño y elaboración de la Guía Docente, acompañada de un repositorio on-line de SD elaboradas por

estudiantes que se actualizará cada curso. Ese repositorio de SD en español tiene su paralelo para SD elaboradas en inglés y en otras lenguas, ya que contamos con la colaboración de profesores de colegios e institutos que se han unido a este proyecto, así como de doctorandos de otros países. El segundo elemento tiene que ver con los cambios producidos en la forma de abordar el diseño de actividades didácticas por parte de los estudiantes y, de alguna manera, en su manera de cuestionarse su futura acción didáctica, manifiesta a través del cuestionario y cuaderno de campo. Sin embargo, en la medida en que desde ese primer año hemos modificado nuestra práctica y organización curricular y hemos continuado con otro PID, hemos sentido la necesidad de evaluar con instrumentos más precisos hasta qué punto estos proyectos de innovación docente están incidiendo de manera significativa en nuestro alumnado. Con este estudio, actualmente en proceso, esperamos poder obtener resultados que nos orienten en el tipo de investigación e innovación que nos motiva: la mejora de la formación de futuros docentes en un aspecto fundamental de la intervención educativa, este es, el desarrollo de competencias discursivas necesarias para poder participar como ciudadanos en las sociedades del s.XXI.¹¹

Así, la apuesta por incluir de manera explícita la pedagogía de los géneros en la programación de varias asignaturas del Grado de Maestro va más allá de una manera de concebir la naturaleza del lenguaje.

¹¹Este proyecto, con referencia Santander-UCM PR26/16-20348, tiene como objetivo estudiar hasta qué punto la innovación desarrollada durante estos cursos ha tenido un impacto en la formación docente de estos alumnos, especialmente en lo que se refiere a (i) competencia lingüístico-discursiva, es decir, conocimiento textual en inglés o español y (ii) su competencia profesional para planificar secuencias didácticas de lectura y escritura y para evaluar producciones escritas de diferentes niveles.

Tiene que ver con un compromiso con la formación del profesorado a través de una educación lingüística y literaria de calidad, abandonando la especie de que 'para enseñar lengua en la educación básica, con saber español a nivel de usuario basta'. Como señala Rose (2010), no es necesario aceptar la desigualdad derivada del sistema educativo, y no hay razones para que cualquier alumno pueda acceder a una lectura y a una escritura autónoma, exitosa y gratificante, en cualquier género, desde sus primeros años escolares. Eso exige un andamiaje efectivo, explícito, a través de la interacción en el aula: entendemos que así se puede construir el significado del texto y de los nuevos conocimientos curriculares. El reto que tenemos en los Grados de la Facultad de Educación es implicar a los

futuros docentes en esta forma de entender el andamiaje vigostkiano y el diálogo profesor-alumno, frente a otra forma de actuar, mal entendida, que supone dejar que los alumnos "construyan su propio aprendizaje". En el aprendizaje de la lectura y de la escritura (en cualquier lengua) confluyen un futuro lector y escritor ante un texto, guiados por un lector y escritor experto, en permanente diálogo alrededor de los elementos de ese texto. Y para favorecer este tipo de andamiajes, necesitamos apostar por una educación lingüística y literaria permanente (en varias lenguas) en los estudios de Grado de Formación del Profesorado.

Referencias bibliográficas

- AGOSTO-RIERA, S.E. y MATEO-GIRONA, M.T. (2015). La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 629-648. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072355>
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid: ANECA. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos> [Último acceso: diciembre de 2017].
- BAJTÍN, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8ª ed.). México: Siglo XXI.
- BAZERMAN, C., LILE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUEE, D. y GARUFIS, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. (Ferreyra, L. et al., trad.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (Original publicado en 2005). Disponible en https://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/ [Último acceso: diciembre de 2017].
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- DURAND, M., RIA, L. y VEYRUNES, PH. (2010). Analyse du travail de formation: un programme de recherche technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. En Yvon, F. y Saussez, F. (eds.) *Analyser l'activité enseignante* (pp. 17-40). Laval: Presses de l'Université de Laval.
- FORMULE (2013). Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación (ForMuLE) de la UCM. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol 25, 384-385. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42721/40593> [Último acceso: diciembre de 2017].
- GARCÍA BERMEJO, M.L. (2016, noviembre). Las voces de los alumnos de Magisterio sobre la docencia en inglés: implicaciones y retos. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Internacional de la SEDLL: Lectura y educación literaria*. Facultad de Educación, Badajoz.

- GARCÍA PAREJO, I. (2011, febrero). Rhetorical Features of Educational Bachelor Students Writing in Didactics Disciplines. Comunicación presentada en *WRAB. Writing Research Across Borders II*. George Mason University, Washington, Estados Unidos.
- GARCÍA PAREJO, I. (2012). Un proyecto de innovación docente: Diseño de una guía de escritura académica y profesional para estudiantes de grado y postgrado de formación del profesorado. En Ruiz bikandi, U. y Plazaola, I. (ed.) *El aula como espacio de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua V seminario* (pp.178-188). Universidad del País Vasco.
- GARCÍA PAREJO, I. (2013, octubre). Construcción de un corpus on-line de base sistémico-funcional de textos escolares: un recurso para el profesorado. Comunicación presentada en *Dissemination Conference Comenius Project Tel4ELE*, Madrid.
- GARCÍA PAREJO, I. (coord.) (2015). *Géneros Discursivos y Sociedad. Planificación Didáctica Reading to Learn. Leer para aprender y aprender para escribir*. <http://eprints.sim.ucm.es/35748/> [Último acceso: diciembre de 2017].
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LEBLANC, S., RIA, L., DIEUMEGARD, G., SERRES G. y DURAND M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche inactive. *@activités*, 5 (1), 58-78. <https://doi.org/10.4000/activites.1941>
- NÚÑEZ CORTÉS, J.A. (2013). *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito iberoamericano* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- ROSE, D. (2010). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. En Christie, F. y Simpson, A. (eds.) *Literacy and social responsibility: multiple perspectives* (pp. 101-115). London: Equinox.
- ROSE, D. (2014). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVD. Sydney: *Reading to Learn*. <http://www.readingtolearn.com.au>.
- ROSE, D. y J.R. MARTIN (2012). *Learning to Write. Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. London: Equinox.
- STREET, B.V. (1993). Introduction: The new literacy studies. En Street, B.V. (ed) *Cross-cultural approaches to literacy* (pp.1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.