LEER PARA APRENDER EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PEDAGOGÍA BASADA EN GÉNEROS

BEGOÑA PEDROSA Y RAQUEL PANGUA
Universidad Mondragón

RESUMEN

Este estudio se centra en el trabajado realizado en un contexto plurilingüe donde dos profesoras de primaria han implementado una pedagogía basada en géneros para reforzar los procesos de lectoescritura en dos grupos de 6º de primaria (en las áreas de lengua castellana y Science). Para ello se trabajan dos tipos de texto de manera intensiva en las dos lenguas del currículo y se realiza una prueba de diagnóstico y una prueba después de la implementación. Los resultados muestran un avance en las competencias de lectoescritura de los alumnos participantes, tanto en lengua castellana como en inglés. Del mismo modo, los alumnos con niveles de producción más bajos muestran una mejora en todas las pruebas después de la implementación.

Palabras clave*:* pedagogía de los géneros, leer para aprender (*Reading to Learn)*, lingüística sistémico-funcional (*systemic linguistics)*

ABSTRACT

This study was carried out in a primary school in the Basque Country with 30 students from two 6th grade classes. Students´ competence in reading and writing skills was analysed, in two types of texts (factual and narrative) and in two languages of the curriculum (Spanish and English). Students completed a reading pre-test (Spanish and English) and a writing pre-test (narrative and factual text) before starting with the Reading to Learn pedagogy. After the Reading to Learn experience they completed a post-test in both languages and in both skills and types of texts. Results show that students make progress in both types of texts (narrative and factual) and in both languages, and that weak students make progress in all writing post-tests.

Key words*:* genre-based pedagogy, *Reading to Learn*, systemic-functional linguistic.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto multilateral Comenius Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE), dentro del programa Lifelong Learning de la Unión Europea para el bienio 2011-2013, tiene como objetivo mejorar los resultados de aprendizaje de lectura y escritura de estudiantes de educación obligatoria (primaria y secundaria) en los sistemas educativos de los 5 países participantes: Suecia (país coordinador), Dinamarca, Escocia, Portugal y España. Más específicamente pretende incidir de manera significativa en la mejora de los alumnos que muestran niveles más bajos en las competencias de lectoescritura. El marco pedagógico en el que se desarrolla esta propuesta, denominado *Reading to Learn*, se diseñó para impulsar los procesos de alfabetización y proviene del modelo lingüístico funcional de Halliday, concretamente de la teoría de los géneros de la Escuela de Sydney (*Sydney School*) (Rose y Martin , 2012).

Una de las estrategias trabajadas en la pedagogía de *Reading to Learn* promovida por Rose (2011) es la interacción estratégica para promover significados a la hora de trabajar la lectoescritura. En el ámbito de las interacciones en el aula, uno de los patrones más observados en las secuencias discursivas en el aula es conocido como el patrón IRF presentado por Sinclair y Coulthard (1975). Estos autores analizaron el discurso oral del aula e identificaron este tipo de patrón, el patrón IRF, que se refiere a una estructura o patrón básico que se compone de tres movimientos: iniciación o elicitación, respuesta y evaluación. Este patrón ha sido analizado ampliamente por otros autores y ha ido adquiriendo diferentes formas (Mehan, 1979, Cazden, 2001). Estos autores parten del análisis del discurso para establecer las estructuras del discurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras. Sin embargo, estos estudios aportan descripciones desde el punto de vista lingüístico y no pedagógico. Y es aquí donde el modelo pedagógico *Reading to Learn (R2L)*, por su parte, introduce

un valor añadido con unas bases pedagógicas consolidadas: teorías del aprendizaje de Vygotsky (1962); y fundamentos del lenguaje de las teorías de Halliday (1975).

El modelo pedagógico *Reading to Learn* presenta tres niveles de intervención para trabajar el texto de una manera integral: a nivel de texto (discurso), a nivel de oración y a nivel de palabra o código, y también con un modelo de comprensión lectora que incluye la comprensión literal, la inferencial y la interpretativa (Rose y Martin, 2012: 144).

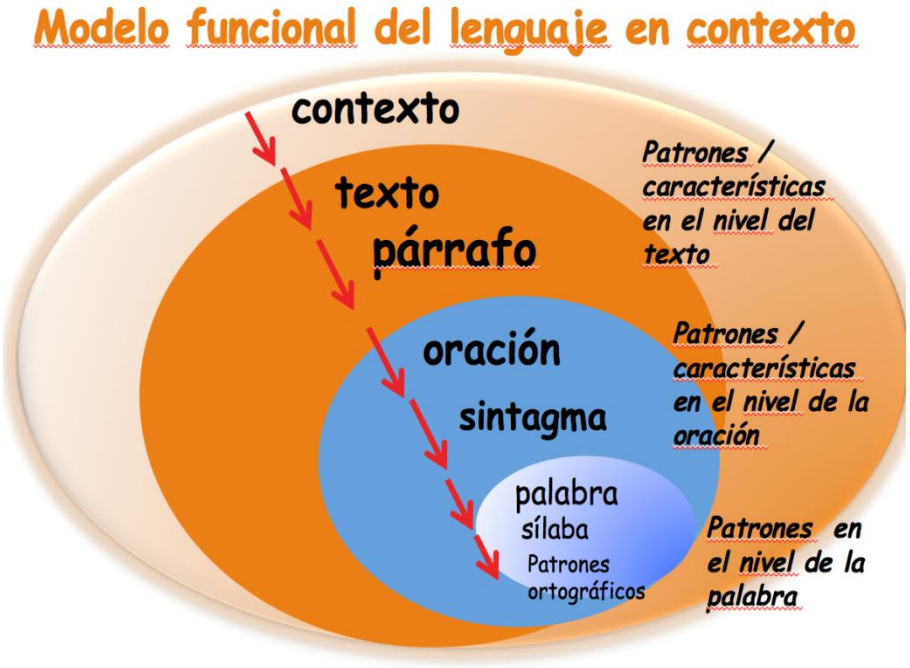

Figura 1. Rose (2005)

Y, para ello, presenta una categorización de géneros siguiendo los siguientes criterios: cautivar o implicar al lector, informar y evaluar o valorar (Rose y Martin, 2012: 128). De este modo, este marco pedagógico ofrece la posibilidad de integrar los procesos de

lecto- escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje y posibilita al profesorado a diseñar un currículo coherente no solamente desde el punto de vista de la enseñanza de las lenguas del currículo sino de otras disciplinas donde el proceso de alfabetización también ha de ser considerado. El texto se presenta como el eje desde donde se proyecta toda la intervención de enseñanza aprendizaje. Y la interacción del profesorado debe ser preparada de manera detallada para profundizar en diferentes aspectos del currículo.



Figura 2. Rose (2010)

El método enfatiza la importancia del texto escrito en el currículo, y la necesidad de incidir de manera explícita en el proceso de lectura y escritura de ese texto con todos los alumnos. La interacción oral se presenta como una base importante para crear significados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mercer, 1995; Gibbons, 2002; Gibbons, 2006). Y esa base se construye con los

diferentes segmentos del texto. Se planifican las preguntas y se va construyendo conjuntamente el contenido. Se formulan las preguntas de manera que todos los estudiantes, sin excepción, y de manera inclusiva, sean capaces de contestarlas correctamente, y recibir así el feedback positivo del profesor. Rose (2005) se refiere a una estrategia de democratizar el aula de manera que todo los alumnos participen en el proceso y avancen en su proceso de alfabetización. Durante la interacción se construyen elaboraciones que sirven para incidir en otros aspectos del currículo, conectar con sus conocimientos previos etc. En definitiva, ayudarles a desarrollar estrategias que les permiten alcanzar niveles más altos reconocidos en PISA.

2. ESTUDIO

2.1 Contexto

En el presente estudio dos profesoras de un colegio del País Vasco (una de lengua castellana y otra del área de *Science*) participaron en la formación sobre pedagogía de la alfabetización basada en el modelo lingüístico funcional de Halliday (2004) y, más concretamente, en la didáctica de los géneros de la escuela de Sydney (Martin y Rose 2008; Rose, 2007; Rose, 2005; Rose, 2010; Rose, 2011; Rose y Martin, 2012). Las profesoras recibieron formación en pedagogía de los géneros (*Reading to Learn*) durante un curso académico (Rose y Martin 2012); metodología que se basa en un modelo lingüístico y didáctico, con su correspondiente metalenguaje.

Este estudio se centra en el trabajo realizado en un contexto plurilingüe donde dos profesoras trabajaron dos tipos de texto en dos lenguas del currículo y con el mismo grupo de alumnos de 6º de primaria. El estudio se llevó a cabo en dos fases: una primera fase de diagnóstico y otra de formación e implementación. Dentro de la fase de diagnóstico todo el claustro llevó a cabo una reflexión sobre las metodologías que se utilizan en el aula en las diferentes áreas desde el

punto de vista de la lectoescritura, en todas las etapas de educación primaria. La segunda fase de la investigación se centró en la formación intensiva de dos profesoras pertenecientes al claustro en el último ciclo de primaria. Y es aquí donde los alumnos, antes de comenzar con la implementación de la pedagogía *Reading to Learn*, realizaron un pre-test en dos tipos de texto y en dos lenguas del currículo. Una vez concluida la implementación los alumnos realizaron el post-test en los dos tipos de texto (factual y narrativo) y en las dos lenguas de currículo (castellano e inglés).

2.2 Objetivos

El objetivo principal de este estudio es conocer la evolución que se da en las destrezas de lectoescritura de los alumnos participantes en la implementación *Reading to Learn*, en lo que respecta a dos tipos de textos trabajados en el aula y en las dos lenguas de implementación (castellano e inglés), ya que este conocimiento nos ayudará a conocer el impacto de la implementación y, de este modo, se podrán extraer las correspondientes implicaciones pedagógicas. Se trata de un estudio que comenzamos durante el curso académico 2012/2013, por lo que aquí presentamos solamente una parte de los datos recogidos y procesados. Concretamente presentamos el trabajo realizado en relación con las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Mejoran los alumnos en comprensión lectora después de la implementación *Reading to Learn*?
2. ¿Mejoran los alumnos en la producción de textos después de la implementación *Reading to Learn*?
3. ¿Cómo evolucionan los alumnos que muestran niveles más bajos en el pre-test?

2.3. Resultados

2.2.1. Resultados en relación con la primera pregunta de investigación

Hay que recordar que trabajamos con dos profesoras y dos grupos de alumnos, cada una incidiendo en una de las lenguas del currículo en los dos grupos. Los alumnos de dichas aulas han trabajado textos factuales y narrativos tanto en inglés como en lengua castellana. Queríamos ver si la implementación del *Reading to Learn* tenía alguna influencia en el post-test, es decir, si había habido alguna mejora teniendo en consideración su punto de partida: el pre-test.

Para ello se hicieron análisis inferenciales, tanto en las pruebas de lectura como de escritura. De este modo observamos si existe correlación significativa en cada idioma entre el pre- y el post- test, tanto en la prueba de comprensión lectora como en la de producción escrita en las dos lenguas trabajadas (castellano e inglés) y en los dos tipos de texto (factuales y narrativos).

Lengua	**Prueba de lectura**
Lengua Castellana	r= 0,666** p=0,085
Inglés	r=0,707** p=0,000

Tabla 1. Resumen gráfico de resultados pruebas de lectura

Como se puede ver en la tabla 1, tanto en la lectura en inglés como en la lectura en castellano hay correlación significativa. En lo que respecta a la prueba de castellano, los datos estadísticos muestran diferencias significativas en relación a la pregunta planteada. Los

alumnos mejoran significativamente en el post test (r= 0,666**; p=0,000). Y en la prueba de inglés también: (r=0,707**; p=0,000).

2.3.2. Resultados en relación con la segunda pregunta de investigación

Respondiendo a la segunda pregunta de investigación, existe una correlación significativa en la escritura narrativa en inglés: (r=0,380; p=0,067) y en castellano (véase tabla 2), en cambio, hay una relación de tendencia: r=0,048*; p=0,014). En lo que respecta al inglés, la diferencia puede ser debida a que la profesora de *Science* en inglés está muy involucrada y muestra una gran motivación hacia el trabajo de géneros en el aula, y esto ha podido incidir en los resultados finales.

Producción de textos		
	Texto informativo	**Texto narrativo**
Lengua Castellana	r= 0,038 p= 0,085	r= 0,380 p=0,067
Inglés	r=0,046* p=0,025	r= 0,048* p=0,014

Tabla 2. Resumen gráfico de los resultados producción escrita

En cuanto al texto informativo, podemos ver que el análisis inferencial muestra resultados similares a los obtenidos en los textos narrativos. En español se observa una relación de tendencia (r=0,038; p=0,085); y en inglés hay correlación significativa (r=0,046*; p=0,025).

2.3.3. Resultados en relación con la tercera pregunta de investigación

Además, también hemos querido reflejar la evolución de seis alumnos (véase gráfico 1 y 2): los números 1 y 2 representan a dos alumnos con nivel alto; los números 3 y 4 a otros dos alumnos de nivel medio y, por último, los números 5 y 6 a dos alumnos con nivel de escritura bajo. Hay que mencionar que no se ha realizado ningún análisis inferencial, pero estos gráficos muestra la evolución realizada de 6 alumnos con niveles iniciales de lectoescritura diferentes. Y los resultados obtenidos por estos alumnos en los test muestran una mejoría en los dos tipos de texto, tanto en inglés como en castellano.

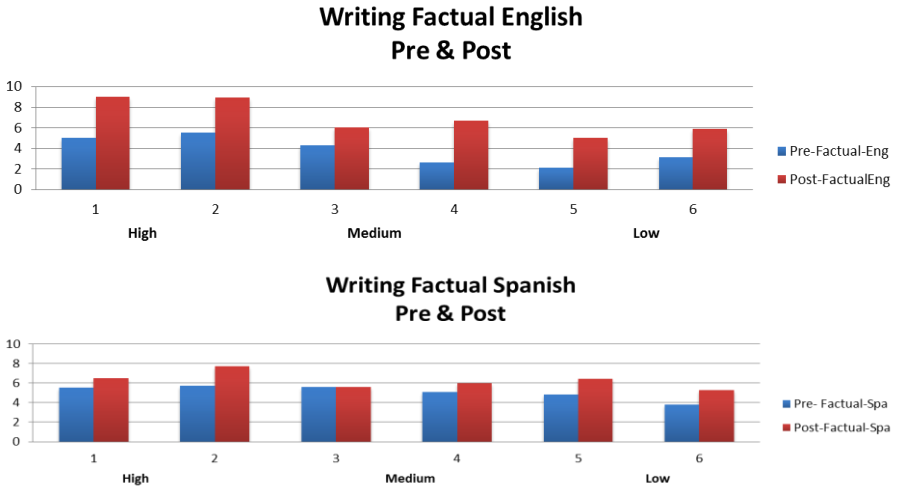

Gráfico 1 Resultados alumnos seleccionados texto factual inglés y castellano

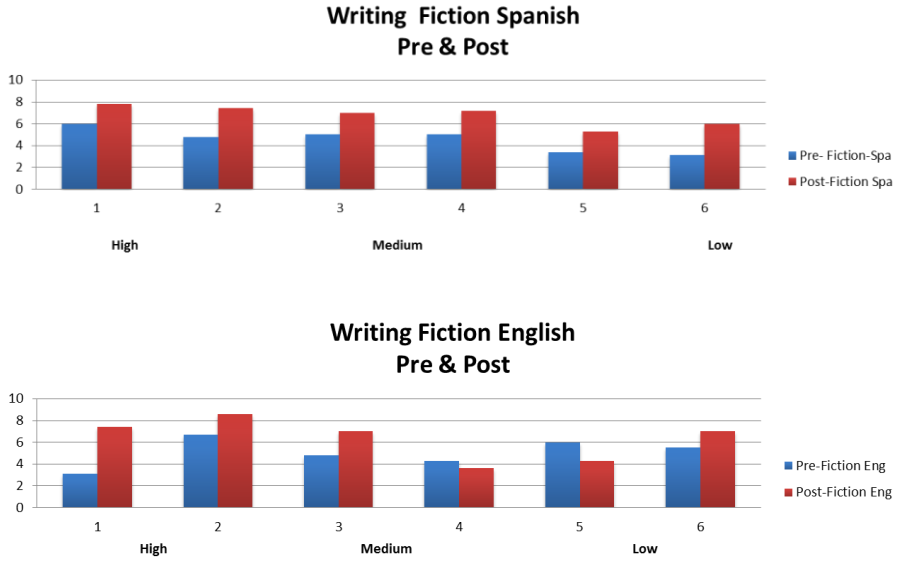

Gráfico 2 Resultados alumnos seleccionados texto narrativo castellano e inglés

3. CONCLUSIONES

Los resultados en este contexto muestran un avance en las competencias de lectoescritura de los alumnos participantes. Además, las profesoras subrayan la necesidad de trabajar esta pedagogía en todas las lenguas y en todas las áreas del currículo de manera que se pueda incidir de un modo significativo en los resultados globales. Del mismo modo, las profesoras consideran que el esfuerzo realizado conlleva a que los resultados sean satisfactorios porque perciben que los alumnos con más necesidades o dificultades sí llegan a entender el sentido de los textos y su organización y mejoran en sus destrezas de escritura (Rose y Martin, 2012). De hecho, los alumnos que comienzan con un nivel inferior, en lo que respecta a las competencias de lectoescritura de los alumnos, mejoran tanto en lectura como en escritura y en los dos tipos de texto.

Una de las conclusiones que extraemos de este estudio es la mejora de la práctica en el aula y de la conciencia del profesorado participante en la formación, ya que este cambio promueve la introducción progresiva de una nueva pedagogía en el centro educativo en general, y ayuda a las profesoras involucradas a desarrollar un metalenguaje propio para promover prácticas más inclusivas y democráticas (Rose, 2005) de lectoescritura en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cazden, C.B. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, (2nd ed.): NH: Heinemann

Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: NH: Heinemann.

Gibbons, P. 2006. *Bridging Discourse in the ESL Classroom: students, teachers and researchers*. London: Continuum.

Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to Mean*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar. Third Edition. Revised by C. M.I.M. Matthiessen*. London: Hodder Arnold.

Martin, J.R. y Rose, D. 2008. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox

Mehan, H. 1979. *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Mercer, N. 1995. *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rose, D. 2004. "Sequencing and pacing of the hidden curriculum: How indigenous learners are left out of the chain", Muller, J., A. Morais y B. Davies (eds.). Reading Bernstein, Researching Bernstein. London: Routledge Falmer, 91-107.

Rose, D. 2005. "Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation", *Journal of Education*, 37: 127-64.

Rose, D. 2007. “A reading based model of schooling In Pesquisas”, *Discurso Pedagógico*, 4 (2)

Rose, D. 2011. *Reading to learn: Accelerating Learning and Closing the Gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Ready 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

Sinclair, J. y Coulthard, M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press

Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, M.A.: MIT Press