



Andamiar la lectura y escritura de resúmenes en el área de Lingüística: Una experiencia en el grado de Educación Primaria

Recepción: 14/03/2023 | Revisión: 12/08/2023 | Aceptación: 19/08/2023 | Publicación: 01/10/2023

 **Juana María BLANCO FERNÁNDEZ**
Universidad de Castilla-La Mancha
Juana.Blanco@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-0327-0116>

Resumen: Este trabajo expone el proceso y los resultados de la implementación del modelo *Scaffolding Academic Literacy* (SAL) en la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza, del grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. Esta implementación pretendía favorecer el desarrollo de las competencias discursivas del estudiantado en los trabajos y exámenes escritos y se llevó a cabo en tres ciclos de investigación-acción, al término de los cuales se aportaron sugerencias de mejora de las estrategias didácticas que la constituyen y se evaluó su efecto mediante una investigación cuasiexperimental con diseño pretest-posttest y grupo control no equivalente centrada en el análisis de la calidad de los resúmenes escritos de manera autónoma por los estudiantes. Se emplea la práctica discursiva del resumen porque constituye la última fase de la secuencia didáctica de la metodología, implica simultáneamente el desarrollo de las competencias en lectura y escritura y supone un andamiaje muy valioso para la adquisición del discurso académico y disciplinar universitario. Los resultados principales confirman la eficacia de SAL en este contexto y, específicamente, muestran avances notables en la organización de párrafos y oraciones, aunque no en la conexión y estructuración informativa. De ahí la necesidad de seguir trabajando para tal fin.

Palabras clave: lectura y escritura académica; grado de maestro en educación primaria; investigación-acción educativa; *scaffolding academic literacy*; práctica discursiva del resumen.





BASTIR LA LECTURA I ESCRIPTURA DE RESUMS A L'ÀREA DE LINGÜÍSTICA: UNA EXPERIÈNCIA AL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Resum: Exposem el procés i resultats de la implementació del model Scaffolding Academic Literacy (SAL) a l'assignatura Lingüística Aplicada a l'Ensenyament, del grau d'Educació Primària de la Facultat d'Educació de Toledo. L'objectiu era afavorir el desenvolupament de les competències discursives de l'estudiantat en els treballs i exàmens escrits. Consta de tres cicles de recerca-acció. En finalitzar-los, es van aportar suggeriments de millora de les didàctiques que hi contribueixen i es va avaluar el seu efecte mitjançant una recerca quasi experimental amb disseny pretest-posttest i grup control no equivalent centrada en l'anàlisi de la qualitat dels resums escrits pels estudiants de manera autònoma. Vam utilitzar la pràctica discursiva del resum perquè constitueix l'última fase de la seqüència didàctica de la metodologia, implica simultàniament el desenvolupament de les competències en lectura y escriptura i suposa una bastida molt valuosa per a l'adquisició del discurs acadèmic i disciplinar universitari. Els resultats principals confirmen l'eficàcia del model SAL en aquest context i, específicament, mostren avenços notables en l'organització de paràgrafs i oracions, tot i que no en la connexió i estructuració informativa. Calen, per tant, més accions en aquest sentit.

Paraules clau: lectura i escriptura acadèmica; grau d'educació primària; recerca-acció educativa; scaffolding academic literacy; pràctica discursiva del resum.

SCAFFOLDING THE READING AND WRITING OF SUMMARIES IN THE AREA OF LINGUISTICS: AN EXPERIENCE IN THE PRIMARY EDUCATION DEGREE

Abstract: This paper aims to present the process and results of the implementation of the Scaffolding Academic Literacy (SAL) model in the subject Applied Linguistics in Teaching, in the Degree in Primary Education at the Faculty of Education in Toledo. This implementation aimed to favour the development of students' discursive skills in written assignments and exams and was carried out in three cycles of action research, at the end of which suggestions were made to improve the didactic strategies that constitute it. Its effect was evaluated through a quasi-experimental pretest-post-test design and a non-equivalent control group focused on the analysis of the quality of the summaries written autonomously by the students. The summary discursive practice is used because it constitutes the last phase of the didactic sequence of the methodology, it simultaneously involves the development of reading and writing skills, and it is a very valuable scaffolding for the acquisition of university academic and disciplinary discourse. The main results confirm the effectiveness of SAL in this context and, specifically, show notable progress in the organisation of paragraphs and sentences, although not in the connection and structuring of information. Hence the need for further work to this end.

Keywords: academic reading and writing; degree in primary education; educational action-research; scaffolding academic literacy; discursive practice of summary.



Introducción

La experiencia didáctica que presentamos en este trabajo se desarrolla en la asignatura anual *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*, situada en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo. El objetivo de la asignatura es contribuir a la mejora de las habilidades lingüísticas de los futuros maestros y maestras, al tiempo que se les instruye en la enseñanza de la lengua materna desde un enfoque comunicativo y funcional.

Entre las competencias que ha de desarrollar el estudiantado de este Grado figuran algunas expresamente vinculadas al desarrollo de la lectura y la escritura académica. No obstante, la problemática que venimos afrontando desde hace ya algunos años en la asignatura es la distancia entre los resultados que sugiere el desarrollo consistente de estas competencias y el rendimiento efectivo del estudiantado en los trabajos y exámenes escritos.

De la relevancia de esta problemática en el panorama internacional da cuenta la configuración desde hace ya varias décadas de un campo de estudio interdisciplinar, el de la Escritura Académica, así como la creación de asociaciones específicas que han contribuido a su consolidación, como la ISAWR (International Society for the Advance of Writing Research), la IWCA (International Writing Centers Association), la AWAC (Association for Writing Across the Curriculum) o la EATAW (European Association for the Teaching of Academic Writing). En este proceso de consolidación, ha tenido un papel fundamental la celebración de encuentros de especialistas auspiciados por dichas asociaciones, la creación de revistas y números especiales en publicaciones dedicadas a la investigación de la escritura, como *Journal of Academic Writing*, editada por la EATAW, y, finalmente, la publicación conjunta de compilaciones de estudios específicos de investigadores de todo el mundo (Adler-Kassner y Wardle, 2022; Ávila Reyes, 2021; Gustaffson y Eriksson, 2022).

En el contexto hispanohablante, el estudio de la escritura académica ha recaído principalmente en las iniciativas de países como Chile, Argentina o Colombia (Calle Arango, 2020; Calle Arango y Ávila Reyes, 2020; Moyano y Lizama, 2023; Núñez y Errázuriz, 2020), que han dado lugar a grupos de investigación específicos, como ILEES (Iniciativas de Lectura y Escritura en la Educación Superior en Latinoamérica) y asociaciones, como ALES (Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales) o RLCPCE (Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura) y que han motivado la puesta en marcha de congresos y simposios sobre el tema. En España destaca la labor de profesionales y grupos de investigación que desde distintas disciplinas y centros universitarios han contribuido a atraer la atención al estudio de este campo en España (Castelló y Castells, 2022; García-Parejo y Blanco Fernández, en prensa; Núñez y Errázuriz, 2020; Romero y Álvarez, 2019). A este respecto, es preciso mencionar la *Red para la Investigación de la Escritura Académica en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje* (RIEA-EA), en activo desde 2014.

Volviendo al origen de esta experiencia didáctica, en un principio intentamos abordar esta problemática desde una perspectiva más psicológica que lingüística, influidos por nociones teóricas asociadas al trabajo de las actitudes y de las operaciones cognitivas y metacognitivas que implican la lectura y la escritura de textos en la Universidad (Carlino, 2005). Sin embargo, aunque aumentó su conciencia sobre la especificidad de estas actividades en contexto universitario, nuestro alumnado parecía incapaz de materializar la formación que le proporcionamos



en un aumento de la calidad expresiva de sus textos (Blanco Fernández, 2012), y seguía experimentando dificultades a la hora de abordar la textualización efectiva de los contenidos disciplinares.

Tras un periodo de indagación, y, gracias al contacto con el *Foro de Multilingüismo, (Multi)litteracidad y Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense (ForMULe), en 2016 descubrimos el modelo *Reading to Learn* (Rose y Martin, 2012, 2018) y más tarde su adaptación universitaria, el modelo *Scaffolding Academic Literacy*. Esta metodología nos pareció interesante porque su foco en el género hace explícito tanto el ámbito sociocultural en que circula el discurso como los recursos lingüísticos que lo caracterizan, lo que lleva la noción de alfabetización académica un paso más allá, al estimular el reconocimiento de que cada disciplina está vinculada a unos géneros y, por tanto, a un ámbito sociocultural y a unos recursos lingüísticos particulares que han de ser conocidos por el personal docente y dominados por el estudiantado en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

La metodología *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante, SAL) (Rose, 2008) surge a comienzos del s. XXI en Australia con el objetivo de cubrir la necesidad de apoyo pedagógico en el tratamiento de la lectura y la escritura académica que expresó el personal educador de estudiantado adulto indígena en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborigen (Rose et al., 2003; Rose et al., 2008). En lo que respecta a sus fundamentos teóricos, al igual que otras metodologías encuadradas en la Pedagogía basada en Géneros Textuales desarrollada por la Escuela de Sídney, se basa, por un lado, en la Lingüística Sistemico-Funcional (Halliday y Mathiessen, 2014) y los avances teóricos asociados al género y al análisis textual en este contexto (Martin y Rose, 2007, 2008); por otro lado, se inspira en la sociología de la educación de Bernstein (1975, 1990, 1996/2000) y los conceptos de *Zona de Desarrollo Próximo* y *andamiaje*, producto de las teorías socio-interactivas de desarrollo del individuo de Vygotsky (1978) y Bruner (1986); por último, también hallamos entre sus fundamentos la propia investigación de Halliday (1975) y Painter (1986) sobre el aprendizaje lingüístico en el hogar y nociones asociadas a éste, como la noción de *guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida*, que acuña Rothery (1985, 1989) en referencia al rol que adoptan los progenitores o personas cuidadoras cuando preparan a los niños y niñas para expresar significados en contextos de conversación familiar.

En consonancia con el modelo de lengua en el que se basa, la metodología SAL opera en tres niveles al considerar que los contenidos de cualquier asignatura se manifiestan en unos textos que presentan unos patrones discursivos y lexicogramaticales característicos determinados por el género y el registro en que se inscriben. Asimismo, de acuerdo con sus fundamentos pedagógicos, sus estrategias constitutivas se articulan en torno a la idea de ofrecer una preparación adecuada antes de propiciar actuaciones de lectura y escritura independiente, lo que la contrapone a modelos más directamente enfocados a la reparación. Estas estrategias son:

- a. *Preparación antes de la lectura*: orienta a los estudiantes en el reconocimiento de la organización del contenido del texto según su género discursivo predominante.
- b. *Lectura párrafo a párrafo*: orienta con más detalle sobre el desarrollo del contenido del texto en sus distintas etapas y fases.
- c. *Marcado del texto párrafo a párrafo*: guía en el reconocimiento de la organización del contenido del párrafo para localizar grupos de palabras clave.



- e. *Marcado del texto oración a oración*: profundiza en la comprensión de las estructuras lexicogramaticales del lenguaje académico para integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes.
- f. *Toma de notas conjunta*: refuerza la comprensión de conceptos y el aprendizaje de estructuras y términos del lenguaje académico.
- g. *Escritura de un nuevo texto a partir de las notas*: apoya la práctica de la escritura académica usando la información clave para redactar resúmenes conjuntamente en la pizarra mediante las notas escritas en cualquiera de las fases anteriores.
- h. *Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto*: fomenta el uso independiente de las estrategias anteriores en la construcción de un nuevo texto más complejo que puede tener el mismo género o un género diferente del de la lectura.

Estas estrategias pueden aplicarse de manera extensiva o intensiva en el transcurso de las sesiones de trabajo de los contenidos de una asignatura. Una aplicación extensiva puede encajar simplemente con el ejercicio de las estrategias a) *Preparación antes de la lectura* y b) *Lectura párrafo a párrafo* siempre que se acceda a nuevos textos de aprendizaje de la materia a lo largo del curso, mientras que la aplicación intensiva del ciclo completo de estrategias puede tener lugar en seminarios específicos más orientados a la realización de alguna tarea cuyo producto final sea la escritura de un texto particular.

Aunque existen numerosos trabajos en los que se da cuenta del proceso y resultados de la implementación de metodologías inscritas en la Pedagogía basada en Géneros Textuales en ámbito universitario (Acevedo et al., 2023; Coffin y Donahue, 2014; Dreyfus et al., 2016; García y Moyano, 2021; Mattioli y Marino, 2012; Mitchell y Pessoa, 2017; Moyano, 2007, 2013; Ramírez et al., 2021; Rose et al., 2003, 2008; Serpa, 2021), la ausencia de estudios que reportaran resultados de la aplicación del modelo SAL en ámbito universitario hispanohablante nos motivó a documentar y a evaluar su rendimiento antes de integrarlo definitivamente en la asignatura.

1. Objetivos de la experiencia

El objetivo general que articuló la implementación de la metodología SAL en esta experiencia didáctica fue el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica del estudiantado. Precisamente, para poder concretar este objetivo, fue necesario determinar a qué competencias nos referíamos, para lo que partimos de la aproximación particular a la lectura y la escritura académica presente en otros trabajos en el contexto de la Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía basada en Géneros Textuales (Dreyfus et al., 2016; Moyano, 2007; Rose, 2008; Rose et al., 2003, 2008), por ser la tradición teórica que informaba la instrucción de nuestro alumnado en este sentido.

A este respecto, el conjunto de competencias asociadas a la lectura incide en el desarrollo de la comprensión del discurso académico, de modo que pueda constituir la base del aprendizaje de conocimientos y habilidades disciplinares y de la participación plena en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula:

- a. Reflexionar sobre el propósito y el contexto en que se transmite el texto para avanzar características lingüísticas esenciales vinculadas al género y al registro.



- b.** Valorar el conocimiento previo que se posee sobre el campo del texto y localizar información relacionada que pueda apoyar la comprensión en caso necesario.
- c.** Distinguir el género académico al que pertenece el texto para identificar las etapas en que se desarrolla su contenido.
- d.** Reconocer y apoyarse en la forma en que se dispone la información conocida/nueva en los párrafos de los textos académicos para localizar las palabras y expresiones clave.
- e.** Reconocer y apoyarse en los patrones oracionales y recursos léxicos característicos de los textos académicos para localizar las palabras y expresiones clave.
- f.** Parafrasear el significado de las palabras y expresiones clave del texto adaptándolas a un lenguaje menos técnico para facilitar su comprensión literal.
- g.** Conocer y emplear los recursos discursivos y lingüísticos del texto para identificar relaciones lógicas e inferir información no literal.
- h.** Identificar y relacionar el propósito del género académico al que pertenece el texto con los recursos discursivos y lingüísticos que emplea el autor para interpretar su postura con relación al tema.
- i.** Relacionar el campo del texto con la información presente en otros textos académicos de la asignatura y/o con la experiencia personal para profundizar en el aprendizaje.

Por su parte, con respecto a la escritura, establecimos dos conjuntos de competencias asociados a dos tipos de prácticas discursivas que resultan complementarias y transversales en cualquier asignatura de la universidad: la redacción de resúmenes y la redacción de textos a partir de varias fuentes. A continuación, enunciaremos las competencias asociadas a la primera de estas prácticas, habida cuenta que el desarrollo de la segunda no fue evaluado pormenorizadamente en el curso de esta experiencia didáctica:

- a.** Servirse de la identificación del propósito del género y la finalidad de sus etapas constitutivas, así como de las relaciones lógico-semánticas de expansión entre párrafos y oraciones para conservar y descartar información.
- b.** Mantener las etapas en que se desarrolla el campo del texto según su género para organizar la información del resumen.
- c.** Utilizar marcadores discursivos que se ajusten a la finalidad de cada etapa, fase, párrafo y oración del resumen para aportarle la misma coherencia que tiene el texto original.
- d.** Emplear recursos sintácticos para sintetizar al máximo la información clave del texto en el resumen (ej.: usar metáforas gramaticales para nominalizar y sintetizar relaciones causales, etc.).
- e.** Emplear recursos léxicos para sintetizar al máximo la información clave del texto en el resumen (ej.: usar hiperónimos para generalizar cadenas de términos del mismo nivel, etc.).
- f.** Utilizar palabras y expresiones propias del registro formal y técnico del texto original en la redacción del resumen para mantener el lenguaje académico.

2. Descripción de la experiencia

La experiencia didáctica que presentamos asumió las características de una investigación-acción práctica ajustada al modelo que propone Kemmis (1989), que se basa en ciclos integrados por las fases planificación-acción-observación-reflexión. Concretamente, se extendió durante tres



ciclos correspondientes a los cursos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020. Como parte de la fase de reflexión del tercer ciclo, se llevó a cabo una investigación cuasiexperimental con diseño pretest-postest y grupo control no equivalente enfocada a evaluar su efecto final (ver Tabla 1):

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN		
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Planificación + Curso de Prueba (17-18)	Ajuste + Curso Piloto (18-19)	Ajuste + Curso de Referencia para la INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL enfocada a la evaluación de la experiencia (19-20)

Tabla 1. Esquema general de la experiencia didáctica.

2.1 Contexto

En la asignatura aplicamos las estrategias del modelo SAL de manera extensiva e intensiva. Por un lado, las estrategias a) *Preparación antes de la lectura* y b) *Lectura párrafo a párrafo* fueron aplicadas siempre que se abordaba un nuevo contenido de enseñanza/aprendizaje a través de los textos disciplinares, mientras que, por otro lado, el contexto de aplicación intensiva de la totalidad de las estrategias del modelo fueron los seminarios de apoyo a la realización de los trabajos de aprendizaje prescritos en ambos semestres de cada uno de los cursos que conforman los tres ciclos de investigación-acción:

- **Trabajo 1. Leer para aprender: redacción de resúmenes académicos:** el objetivo de este trabajo era facilitar al estudiantado un procedimiento sistemático de realización de resúmenes a través de la práctica de la secuencia didáctica completa de SAL, con la excepción de la última de las estrategias que se refiere a la síntesis de varios textos. Para su puesta en marcha, se estableció aleatoriamente una serie de grupos (ver 2.2 Participantes), a cada uno de los cuales se le asignó un texto correspondiente a un género discursivo particular (ver 2.3 Medios y Materiales). Se organizaron así seminarios de trabajo de dos horas de duración correspondientes respectivamente a los grupos/géneros establecidos. El estudiantado debía acudir al seminario habiendo revisado el texto con la ayuda de la sinopsis de sus etapas y fases incluida en la carpeta de materiales didácticos. En el seminario, se procedía a practicar las estrategias b) *Lectura párrafo a párrafo* y c) *Marcado del texto párrafo a párrafo*. La estrategia d) *Marcado del texto oración a oración se reservó únicamente para las secciones más complejas*. Igualmente, en el seminario se llevaba a cabo la estrategia e) *Toma de notas conjunta de la información clave* y se realizaba una pequeña reescritura conjunta de algunas oraciones de estas secciones más complejas, siendo ya tarea del estudiantado redactar un resumen completo del texto a partir de los términos clave consensuados por el grupo.



- **Trabajo 2.** *Aprender para escribir: redacción de textos académicos a partir de varias fuentes de información:* el objetivo de este segundo trabajo era proporcionar al estudiantado un procedimiento sistemático de redacción de textos académicos basado en la aplicación completa del ciclo de estrategias SAL. Para su puesta en marcha se emplearon los mismos grupos establecidos en el Trabajo 1, a cada uno de los cuales se le asignó un dossier de textos centrados en un tema y un género discursivo y que incluía una consigna para orientar la escritura de un texto final del mismo género. En esta ocasión se organizaron tres seminarios de dos horas de duración por grupo/género: el primero se dedicaba a profundizar en las características lingüísticas y discursivas del género objeto de trabajo, el segundo copiaba la organización seguida en el Trabajo 1 para uno de los textos incluidos en el dossier de materiales didácticos y, por último, el tercer seminario se destinaba al modelado del género discursivo objeto de escritura a partir de la reflexión sobre cómo podía integrarse en su estructura esquemática particular la información de los textos fuente trabajados.

2.2 Participantes

A lo largo de los tres ciclos de investigación-acción en que aplicamos la metodología SAL, llegamos a trabajar con 194 estudiantes del grupo A (turno de mañana) de la asignatura. Para la realización de los Trabajos 1 y 2, fueron divididos aleatoriamente en cada ciclo en grupos de entre 15-20 estudiantes en referencia a un género discursivo de trabajo concreto (ver 2.3 Medios y materiales), por la ventaja que suponía en términos de participación. No obstante, se incentivó la asistencia como oyentes de los y las estudiantes de los otros grupos para reforzar su instrucción mediante la exposición a la secuencia de trabajo SAL enfocada a géneros alternativos al que les había sido asignado.

2.3 Medios y materiales

2.3.1 Textos de trabajo

Los primeros materiales implicados en esta experiencia didáctica son los textos empleados para articular los trabajos de lectura y escritura prescritos en la asignatura. La selección de estos textos vino motivada por su relación con el temario de la asignatura en ambos semestres, de hecho, su ubicación en el calendario de trabajo mantuvo una relación estrecha con la distribución de los contenidos de enseñanza/aprendizaje en este temario.

Los textos pertenecen a fragmentos de manuales universitarios y a artículos de revistas especializadas y capítulos de obras colectivas sobre Lingüística Aplicada a la Enseñanza. Como géneros discursivos, la totalidad de los textos empleados corresponde a cuatro géneros discursivos concretos de especial recurrencia en ámbito académico: explicación secuencial, exposición clasificatoria, argumentación y relato histórico explicativo (Martin y Rose, 2008), aunque destacamos también la presencia de otros géneros incrustados debido a la naturaleza macrogenérica que presenta cualquier texto universitario (ver Tabla 2):

	EXPLICACIÓN SECUENCIAL	EXPOSICIÓN CLASIFICATORIA	ARGUMENTACIÓN	RELATO HISTÓRICO EXPLICATIVO
Propósito comunicativo	Explicar cómo tiene lugar un proceso mediante una secuencia de causas y efectos	Clasificar diferentes elementos según un criterio determinado	Defender un punto de vista	Explicar las causas y efectos asociadas a los acontecimientos históricos
Estructura esquemática	Fenómeno Explicación	Criterio de clasificación Descripción de tipos	Tesis Argumentos Refuerzo de la tesis	Acontecimiento Explicación de eventos
Aspectos discursivos y lingüísticos característicos	Conjunciones de causa y consecuencia explícitas o implícitas Metáforas gramaticales experienciales y lógicas	Tecnicismos Metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones	<i>Valoración:</i> elementos léxicos de apreciación del tema; gradación mediante intensificadores gramaticales o léxicos; recursos de modalización y modulación	Conjunciones de tiempo Conjunciones de causa y consecuencia explícitas o implícitas Metáforas gramaticales experienciales y lógicas

Tabla 2. Géneros de trabajo en el curso de la implementación de SAL

Antes de su trabajo en el aula a través de la metodología SAL, realizamos un análisis sistémico-funcional de los textos de trabajo que fue aplicado al diseño de las planificaciones didácticas que orientaron nuestra labor durante el proceso. El análisis se centra preferentemente en el nivel semántico-discursivo y sigue las orientaciones enunciadas por Martin y Rose (2007, pp. 255-295) y, más recientemente, con especial atención a la lengua española, por Moyano (2021, p. 273):

1. Preparación del texto para el análisis mediante su segmentación en cláusulas.
2. Primera observación del registro.
3. Generación de hipótesis sobre el género que realiza el texto y de los pasos en que se despliega.
4. Análisis de los recursos lingüísticos relevantes, particularmente los semántico-discursivos, para la construcción de significados en el texto, que permitirán comprobar las hipótesis sobre registro y género efectuadas en los pasos 2 y 3.

A continuación, presentamos una muestra de este análisis aplicado a un texto representativo de la experiencia didáctica: una argumentación (Jespersen, 1925/1989, pp. 151-152) cuya referencia retomaremos más adelante (Tabla 3):

Tesis	Antítesis	Es cierto que podemos decir con Saussure que el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que es libre para deformar las palabras a su capricho y elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas.
	Tesis	Pero ha de tenerse en cuenta que si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que casi toda el habla individual está condicionada socialmente:
Argumentos	Presentación	Un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la <i>parole</i> existe un elemento social.
	Explicación	Solo cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y desahoga su buen humor entonando una ruidosa canción o canturreando sonidos sin significación, únicamente entonces tenemos una actividad de la <i>parole</i> que no está condicionada a una norma externa. Cada uno habla como los demás. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su <i>parole</i> a una norma que le ha sido dada desde fuera, que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las <i>paroles</i> individuales de los demás.
Refuerzo de la tesis	De aquí que podemos decir que en cierto sentido la lengua (la <i>langue</i>) es una especie de plural para el habla (la <i>parole</i>), en el mismo sentido que “varios caballos” es un plural de “un caballo”, significando un caballo más un segundo caballo, que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.	

Tabla 3. Fragmento de análisis sistémico-funcional de un texto centrado en la estructura esquemática.

2.3.2 Planificaciones didácticas

El diseño de las planificaciones didácticas que empleamos en esta experiencia corresponde a una adaptación del diseño propuesto por el grupo ForMULE en el seno del proyecto de investigación *Educación lingüística y formación del profesorado: incidencia del modelo Reading to Learn de base sistémico-funcional en el grado de maestro de Educación Primaria* (PR26/16-20348). Este diseño, validado por especialistas, responde al objetivo de integrar cuidadosamente la información derivada del análisis sistémico-funcional de los textos de aprendizaje en la aplicación de las estrategias del modelo *Reading to Learn*. Como resultado, el profesorado cuenta con una planificación muy detallada de los recursos lingüísticos y discursivos clave del texto que serán destacados a la hora de implementar las estrategias del modelo.

En el caso de la investigación-acción que nos ocupa, el diseño de estas planificaciones tuvo que adaptarse al carácter de las estrategias de la metodología SAL y al de los propios textos de enseñanza, que, como se ha mencionado anteriormente, en muchos casos presentaban géneros incrustados. La estructura general de las planificaciones es la siguiente (Tabla 4):

A	Identificación del género objeto de aprendizaje y del texto de trabajo.
B	Identificación de la asignatura, los contenidos del temario vinculados y los objetivos de aprendizaje del tema en cuestión.
C	Objetivos de aprendizaje de contenido y de lengua (discursivos y lingüísticos).
D	Preparación para la lectura: a) conocimientos previos necesarios y b) análisis sistémico-funcional del texto (análisis de las etapas y fases y resumen de su contenido).
E	Comprensión de la lectura: a) planificación de preguntas asociadas a los tres niveles de comprensión lectora y b) planificación de la lectura detallada párrafo a párrafo y oración a oración (preparación y elaboración de cada uno de ellos o de las secciones más difíciles).
F	Planificación de la tarea de escritura: a) notas obtenidas a partir de la lectura detallada y b) ejemplo de reescritura.
G	Comentarios finales del autor.

Tabla 4. Estructura general de las planificaciones didácticas empleadas.

A continuación, presentamos un fragmento de estas planificaciones, concretamente la planificación de la lectura detallada párrafo a párrafo y oración a oración correspondiente al apartado E de la tabla anterior y realizada en referencia a uno de los textos asociados a los seminarios del Trabajo 1 en el tercer ciclo de investigación-acción (Escandell Vidal, 2014, pp. 1-2) (ver Figura 1):

Preparación del párrafo 1	En el primer párrafo se explica que no podemos comprender lenguas desconocidas porque no conocemos su léxico y sus reglas gramaticales.
Preparación de la oración 2 –eliminamos la oración 1 al ser introductoria-	La segunda oración dice la causa de que nos sea imposible comprender una lengua desconocida: que somos capaces de hablar únicamente gracias a que conocemos la lengua que hablamos, ¿cómo lo expresa el texto? ¡Subráyalo!
<i>Oración</i>	La imposibilidad de comprender una lengua desconocida hace patente otra realidad más: que la capacidad lingüística se sustenta en el conocimiento.
Elaboraciones	<ul style="list-style-type: none"> • De lengua: Desempaquetar las dos metáforas gramaticales lógicas
Notas para la reescritura	-[efecto] la imposibilidad de comprender una lengua desconocida >>> la incompreensión de una lengua desconocida muestra que -[causa] la capacidad lingüística se sustenta en el conocimiento >>> el conocimiento rige la capacidad lingüística

Figura 1. Fragmento de una planificación didáctica en su formato definitivo



2.3.3 Instrumento de evaluación

Por último, otro de los materiales empleados es el instrumento de evaluación que diseñamos y validamos en el curso de los distintos ciclos de investigación-acción. Este instrumento surge una vez conceptualizado el constructo de evaluación del efecto de la metodología, que asociamos a la calidad de los resúmenes escritos por los estudiantes como producto final del Trabajo 1 y producto intermedio del Trabajo 2. El resumen implica simultáneamente el desarrollo de las competencias en lectura y escritura expuestas en el apartado 1 y constituye un andamiaje muy valioso para la adquisición del discurso académico y disciplinar universitario, por lo que puede considerarse un predictor del rendimiento del estudiantado en la escritura de otros textos disciplinares.

Según los fundamentos teóricos que manejamos, consideramos la calidad de un resumen escrito como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Halliday y Matthiessen, 2014). Entendemos así que la elección de unas u otras opciones por parte del estudiante manifestaría tanto el grado de comprensión como de elaboración en la expresión de la información disciplinar que habría alcanzado en relación con el texto fuente. La definición y operacionalización final de este constructo no habría sido posible sin los trabajos de Drury (1991) y de Hood (2008), que son los únicos referidos a la construcción del resumen en el marco de la lingüística sistémico-funcional.

En consonancia con lo anterior, el instrumento de evaluación se presenta bajo la forma de un esquema de puntuación analítico compuesto por ocho categorías asociadas a una escala de intervalo de cuatro grados de desempeño. Está basado en otros instrumentos de evaluación de textos académicos escritos vinculados a la Lingüística Sistémico-Funcional y a la Pedagogía basada en Géneros Textuales (Rose et al., 2008; Dreyfus et al., 2016; Kuiper et al., 2017). Su versión definitiva, una vez validado el constructo mediante juicio de expertos, se presenta a continuación, aunque puede consultarse todo su proceso de elaboración y validación en Blanco Fernández (2019, 2021, 2022):



Estructura esquemática El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original	0	1	2	3
Valoración El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Ideación El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Conjunción El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases	0	1	2	3
Periodicidad El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género	0	1	2	3
Identificación El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen	0	1	2	3
Aspectos léxico-gramaticales El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica	0	1	2	3
Aspectos gráficos El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación	0	1	2	3
0 = Inapropiado; 1 = Débil; 2 = Bueno; 3 = Excelente				

Tabla 5. Instrumento de evaluación de los textos de los estudiantes.

Un detalle importante es que el uso riguroso de este esquema se supedita completamente al establecimiento de descriptores de logro asociados a cada intervalo de la escala en conexión con el análisis previo del texto fuente, pues creemos que, de no ser así, se distorsionaría la finalidad de la herramienta, que es evaluar la comprensión de un texto a través de su resumen escrito. En esta característica nuestro instrumento se distingue de aquellos en los que se aspira a la generalización. A continuación, presentamos un ejemplo de los descriptores de logro asociados a la categoría Estructura esquemática y elaborados en referencia a la argumentación que presentamos en la Tabla 3:



Estructura esquemática: El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original			
0	1	2	3
No se consigue reinstanciar el propósito argumentativo del género al existir defectos graves asociados a la reinstanciación de todas las etapas y fases de su estructura esquemática	No se consigue reinstanciar el propósito argumentativo del género al no reinstanciarse de forma aceptable el propósito de las etapas y fases imprescindibles de su estructura esquemática: tesis (tesis) y argumentos (presentación)	Se consigue reinstanciar el propósito argumentativo del género al reinstanciarse de forma aceptable el propósito de las etapas y fases imprescindibles de su estructura esquemática: tesis (tesis) y argumentos (presentación)	Se consigue reinstanciar totalmente el propósito argumentativo del género en virtud de la efectiva reinstanciación del propósito de las distintas etapas y fases que conforman su estructura esquemática: tesis (antítesis-tesis), argumentos (presentación-explicación) y refuerzo de la tesis

Tabla 6. Descriptores de logro asociados a la categoría Estructura esquemática.

2.4 Procedimiento

2.4.1 Plan de Acción

En el primer ciclo, correspondiente al curso 17-18, elaboramos una primera versión del Plan de Acción en la que sentamos las bases del diseño de los trabajos en ambos semestres, así como de la selección de los géneros de trabajo, el análisis sistémico-funcional de los textos y la elaboración de las planificaciones didácticas.

En el segundo ciclo, correspondiente al curso 18-19, ajustamos ligeramente el Plan de Acción inicial. Este ajuste consistió en duplicar el tiempo dedicado al trabajo de las estrategias del modelo en cada texto para aportar un tratamiento más sosegado del sistema de la VALORACIÓN y de la construcción de las cláusulas, que habían sido las categorías peor puntuadas en la evaluación de resúmenes del primer ciclo.

Finalmente, en el tercer ciclo, correspondiente al curso 19-20, elaboramos una versión definitiva del Plan de Acción y reestructuramos la secuencia en que implementamos las estrategias del modelo, lo que nos obligó a modificar los trabajos en ambos semestres, así como la elaboración de las planificaciones didácticas:

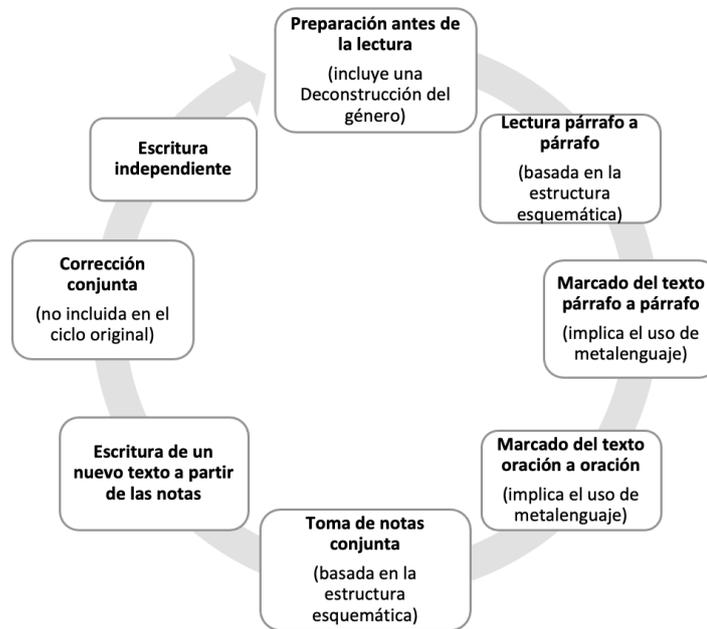


Figura 2. Reestructuración de la secuencia de estrategias del modelo SAL en el tercer ciclo de investigación-acción.

Nuestra aplicación de la metodología terminó en parte alineándose con el modelo *Reading to Learn*, al abordar el tratamiento explícito del género discursivo desde el inicio de la secuencia porque nos parecía que identificar el género discursivo desde el inicio facilitaba la comprensión de la estructura esquemática de los textos de trabajo, que presentaban una naturaleza genérica muy compleja. No obstante, nuestra decisión de incorporar metalenguaje explícito también desde el inicio de la secuencia puede alejar esta aplicación particular del ciclo SAL del modelo *Reading to Learn* y acercarlo a otras metodologías inscritas en la Pedagogía basada en Géneros Textuales más proclives a proporcionar metalenguaje explícito durante toda la secuencia de trabajo, como el *Teaching-Learning Cycle* (Rothery y Stenglin, 1994) o el modelo actualmente denominado *Leer y Escribir para Conocer* (LEC) (Moyano, 2007, 2013). A estas modificaciones hay que sumarles la adición de la estrategia *Corrección conjunta*, que consiste en la corrección de fragmentos anonimizados de resúmenes y el aporte de alternativas correctas a los errores identificados mediante la interacción entre el profesorado y el estudiantado, por su valor para concienciar a este último de las dificultades que experimenta.

2.4.2 Plan de Análisis

Con la intención de evaluar de manera objetiva el efecto de la metodología al final del tercer ciclo de investigación-acción decidimos realizar una investigación cuasi-experimental para examinar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica del alumnado en actividades aisladas de cualquier secuencia de andamiaje. Nos parecía un aporte interesante, dado que la mayoría de las experiencias didácticas realizadas desde estos planteamientos teóricos solo examinaban el desempeño del estudiantado a partir del análisis de muestras de escritura recabadas durante el periodo de implementación y evaluadas en distintas fases del proceso de



corrección regulado por el docente (Rose et al., 2008; Mattioli & Marino, 2012; Devrim, 2013; Coffin y Donahue, 2014; Mitchell y Pessoa, 2017; Serpa, 2021). En este sentido, nos parecía relevante observar hasta qué punto los y las estudiantes habían interiorizado los conceptos y las estrategias que se les habían proporcionado y las habían aplicado a la comprensión y expresión de textos disciplinares según su propio criterio.

De este modo, para abordar el estudio de la calidad de los resúmenes adoptamos un diseño de investigación cuasiexperimental del tipo pretest-postest con grupo de control no equivalente. La hipótesis de investigación es que la formación en las estrategias del modelo SAL contribuye a mejorar la calidad de los resúmenes escritos de manera autónoma por los y las estudiantes del grupo experimental en referencia a un texto fuente. Remitimos al apartado 2.3.3 para recordar cómo llegamos a conceptualizar el constructo de investigación.

Los grupos experimental y control corresponden respectivamente a los grupos de mañana ($N= 48$) y tarde ($N= 43$) del Grado de este tercer ciclo de investigación-acción. Ambos grupos fueron establecidos por la Unidad de Gestión de Alumnos del Campus de Toledo a partir de su preferencia de horario y orden de matriculación. En este grupo de tarde el estudiantado no recibió ninguna formación a través de las estrategias del modelo SAL, sino que había seguido empleando la misma metodología asociada al trabajo de las actitudes y de las operaciones cognitivas y metacognitivas que ya describimos en la introducción.

El pretest se efectuó a mediados del primer semestre, cuando los y las estudiantes ya habían llegado a familiarizarse con las nociones básicas asociadas a la disciplina, pero antes de que tuvieran lugar los seminarios del Trabajo 1; el postest se efectuó a finales del curso. El texto fuente sobre el que trabajó el alumnado en el pretest y el posttest constituye una muestra suficientemente representativa de la prosa académica del campo disciplinar de la Lingüística a la que el alumnado podía acceder con sus conocimientos sobre el tema ya a finales del primer semestre, y cuya estructura esquemática ha sido presentada en la Figura 2. El texto es una argumentación, que es uno de los géneros que articulan con mayor frecuencia los capítulos de los manuales introductorios que manejamos en la asignatura y de los que extraemos la mayoría de los textos de aprendizaje.

El otro instrumento que empleamos en la investigación cuasiexperimental es el esquema de puntuación analítico expuesto en el apartado 2.3.3 (Tabla 3) y el conjunto de descriptores de logro asociados a los intervalos de cada una de las variables que lo constituyen, de los que aportamos una muestra en este trabajo (Tabla 4).

La evaluación de los 182 resúmenes recabados en la investigación fue realizada por la profesora encargada de la implementación de la metodología.

2.5 Resultados

Con respecto a los resultados globales, hallamos que el promedio de la puntuación del grupo experimental en todas las categorías del esquema se ve incrementado en el postest, hecho que corrobora el p valor de .000 obtenido en la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo ($p \leq .05$) y que conduce a confirmar la hipótesis de investigación. Con respecto al alumnado del grupo control se aprecia, sin embargo, un estancamiento general, confirmado por la misma prueba estadística (p valor de .856):

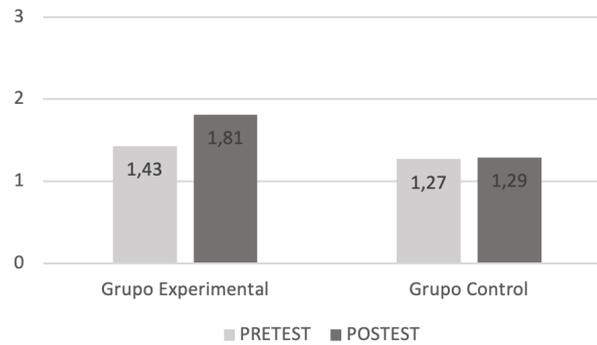


Figura 5. Resultados globales de la intervención

A continuación, para ilustrar el rendimiento del estudiantado, presentamos muestras de resúmenes elaborados en el postest y asociadas a cada uno de los intervalos de la escala:

Intervalo 0

El individuo es libre de formar su propia habla, es libre de deformar las palabras a su antojo y así elaborar palabras nuevas, pero si este traspasa ciertos límites a la hora de formar y deformar palabras será difícil que le entiendan.

Hace referencia que casi toda el habla de las personas está condicionada socialmente, la gente se suele expresar según lo que oye, también se refiere a que la actividad de la parole no está siempre condicionada a una norma externa, lo que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los demás, y que debemos acomodar la parole a una norma dada desde fuera, y que la lengua es un especie de plural para el habla.

Intervalo 1

Saussure defiende la libertad que posee el ser humano para usar su propia lengua, pero realmente en escasas situaciones esa libertad de uso se verá reflejada de manera clara, puesto que en casi la totalidad de los contextos en los que una persona se expresa estará influenciado por las personas que allí se encuentran y se ejerce, sin el individuo ser consciente, la necesidad de influir en ellos con aquello que expresa. De estas afirmaciones confluimos que la lengua y el habla son, pese a ser dos conceptos con significado distinto, se encuentran relacionados por la "pluralidad" real del segundo frente al primero.

Intervalo 2

Según el autor y parafraseando a Saussure, cada individuo decide su propia habla, aunque si se traspasan ciertos límites, le será muy difícil hablar, ya que casi toda el habla individual está condicionada socialmente.

Argumentando esto, el autor, además de indicar que cada uno habla como los demás, indica que la única razón por la que se habla es producir una impresión sobre los demás, teniendo en cuenta los prejuicios, y para lo que es necesario acomodar la parole individual a una norma que ha sido dada desde fuera.

Por último, el autor refuerza su tesis indicando que la lengua (la langue) es una especie de plural para el habla (la parole).

Intervalo 3

El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a la soberanía del individuo sobre su propia habla, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si esta traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, le será difícil hablar porque casi toda el habla individual está condicionada socialmente.

El argumento que sostiene el autor es que un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan. En consecuencia, en cada expresión de la parole existe un elemento social. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su parole a una norma que le ha sido dada desde fuera.

Para concluir, el autor reafirma su tesis al decir que, en cierto sentido, la langue es una especie de plural para la parole.

Tabla 5. Muestras de los resúmenes asociados a distintos intervalos de la escala en el postest



En lo que respecta a los resultados parciales, la metodología SAL parece haber contribuido muy positivamente al desarrollo de los recursos propios de las categorías Periodicidad, Aspectos léxico-gramaticales, Ideación, Valoración y Aspectos gráficos de los resúmenes de los estudiantes. En contraposición, los mismos resúmenes no presentan recursos que evidencien un desarrollo significativo de las categorías Conjunción, Identificación y Estructura Esquemática:

Categoría	Puntuación media pretest-postest		Contraste de medias prueba de Wilcoxon ($p \leq .05$)
Ideación	1,47	1,87	$p = .005$
Conjunción	1,33	1,56	$p = .167$
Valoración	1,25	1,60	$p = .007$
Identificación	1,91	2,27	$p = .086$
Periodicidad	1,14	1,83	$p = .000$
Aspectos léxico-gramaticales	1,33	1,70	$p = .001$
Aspectos gráficos	1,62	2,04	$p = .014$
Estructura esquemática	1,39	1,64	$p = .062$

Tabla 6. Resultados parciales de la intervención

Con respecto a la Periodicidad, los resúmenes del pretest presentaban la particularidad de que, aunque en ellos sí llegaba a reconocerse el método de desarrollo de la argumentación, éste resultaba inconsistente por presentar defectos como omisión de secuencias de actividad clave, omisión del Sujeto, errores de concordancia, etc. Sin embargo, en el postest los resúmenes se sitúan mayoritariamente en los intervalos 2 y 3 de la escala del instrumento de evaluación, lo que significa que el alumnado logra plasmar sin problemas este método de desarrollo del género argumentativo.

Hablando de los Aspectos lexicogramaticales, el grupo experimental mejora la construcción de las cláusulas de los resúmenes en el postest. Incluso los grupos nominales que se han construido en algunos resúmenes situados en el intervalo 3 de la escala, aunque minoritarios aún, dan cuenta ya de cierto dominio de la tecnología de la abstracción necesaria para la construcción del discurso académico, al articularse en torno a metáforas gramaticales ideacionales o nominalizaciones.

En lo referente a la Ideación, los resultados dan cuenta de una reducción ostensible de estudiantes situados en el intervalo 1 de la escala de puntuación, lo que implica que un número considerable consiguió aumentar la calidad del resumen mediante la identificación y la reinstanciación adecuada de, al menos, las secuencias de actividad correspondientes a la Tesis y al Argumento del texto fuente.

En el caso de la Valoración, los resúmenes del postest no solo dan cuenta de una mejora general en la comprensión del papel del autor en la expresión de la información del texto fuente, sino también en la proporción de estudiantes que son capaces de situar adecuadamente su propia voz en relación con la voz del autor y, además, llegan a reinstanciar con éxito todos los elementos que dan cuenta de la apreciación del tema que realiza aquel, requisitos imprescindibles a la hora de aprender a gestionar la heteroglosia propia de un texto académico.



Por último, en el caso de la Conjunción y de la Estructura esquemática, la tendencia en cuanto al desempeño de los y las estudiantes parece ser simplemente la de una ligera mejora.

3. Discusión

Estos logros se reportan en otras experiencias didácticas previas y posteriores en las que también se analiza la manifestación de estos sistemas semántico-discursivo en los textos del estudiantado antes y después de intervenciones fundamentadas en la misma teoría. En el caso de la *periodicidad*, Mattioli y Marino (2012) y García y Moyano (2021), refieren que fue el aspecto que más mejoró tras la intervención. Igualmente, los estudios que se han centrado en evaluar el desempeño por parte de estudiantes que han recibido apoyo en la comprensión y producción de grupos nominales complejos articulados en torno a metáforas gramaticales ideacionales, como por ejemplo el de Devrim (2013), refieren también resultados positivos.

No obstante, estudios más comprensivos asociados al trabajo de macrogéneros concretos, como el de Serpa (2021), siguen recalcando las dificultades asociadas a la construcción de las cláusulas que instancian los géneros de escritura y aluden a distorsiones persistentes en la conciencia genérica de los y las estudiantes que podrían llegar a explicar la tendencia por un tipo de organización informativa de la cláusula que no se ajusta a lo esperado según el género de trabajo. Asimismo, de la dificultad de orientar la expresión del alumnado en referencia a los recursos del sistema de *valoración* dan cuenta trabajos como del de Acebal (2023), en el que se describe la inadecuada incorporación de ciertos recursos de *valoración* en reelaboraciones estudiantiles de un texto disciplinar. Recordamos a este respecto que la instrucción asociada a los recursos de *valoración* fue un escollo especialmente destacable en el primer ciclo de investigación-acción al que debimos dedicar una atención específica en los ciclos restantes.

Por otra parte, resulta interesante distinguir los logros de los y las estudiantes a la hora de reinstanciar las conjunciones explícitas e implícitas, pues en ambos grupos las relaciones lógico-semánticas explícitas son reinstanciadas con éxito en mayor medida que la relación de causalidad implícita. No obstante, la inferencia adecuada de las relaciones lógico-semánticas implícitas que se establecen en un texto académico repercute en el nivel de comprensión que puede llegar a alcanzar el alumno y, en el caso de la expresión, la elipsis de conectores es un recurso que agiliza la progresión de la información en el texto y también resulta, por tanto, valioso en el desarrollo de la prosa académica del alumnado. A este respecto, estudios como el de Leiva (2022), centrado particularmente en la Educación Secundaria, destacan un uso mayoritario de conectores explícitos frente a otros recursos de conexión informativa menos congruentes que sería deseable que desarrollaran los y las estudiantes en el nivel superior.

Por último, con respecto a la Estructura esquemática, nuestros resultados son más discretos que los obtenidos en estudios similares donde se observa una mejora notable en el desempeño del alumnado al final de la secuencia (Mattioli y Marino, 2012; Moyano y Giudice, 2016; García y Moyano, 2021). Estimamos que la conjunción de defectos propios del resto de sistemas incide decisivamente en el estancamiento en esta categoría, sobre todo la confusión en la identificación del argumento del texto fuente por la incapacidad de inferir la conjunción implícita que lo introduce (ver Figura 2).



Conclusión

En lo que respecta al impacto de la aplicación del modelo SAL, los resultados obtenidos en referencia al constructo de evaluación "calidad del resumen" son indicativos del grado en que se han desarrollado las competencias en lectura y escritura académica expuestas en el apartado 1. En este sentido, el hecho de que la puntuación media obtenida por el grupo no llegue a situarse plenamente en el intervalo 2 de la escala es motivo suficiente para considerar que esta metodología SAL presentaría una efectividad moderada en el desarrollo de dichas competencias. Específicamente, las competencias más claramente desarrolladas son aquellas vinculadas a las variables del constructo que han obtenido una puntuación más alta, como exponemos en el siguiente cuadro-resumen:

Categoría	Competencias de lectura académica	Competencias de escritura académica
Ideación ($p = .005$)	<p>b) Valorar el conocimiento previo que se posee sobre el campo del texto y localizar información relacionada que pueda apoyar la comprensión en caso necesario.</p> <p>i) Relacionar el campo del texto con la información presente en otros textos académicos de la asignatura y/o con la experiencia personal para profundizar en el aprendizaje.</p>	e) Emplear recursos léxicos para sintetizar al máximo la información clave del texto en el resumen (ej.: usar hiperónimos para generalizar cadenas de términos del mismo nivel, etc.).
Valoración ($p = .007$)	h) Identificar y relacionar el propósito del género académico al que pertenece el texto con los recursos discursivos y lingüísticos que emplea el autor para interpretar su postura en relación al tema.	f) Utilizar palabras y expresiones propias del registro formal y técnico del texto original en la redacción del resumen para mantener el lenguaje académico.
Periodicidad ($p = .000$)	d) Reconocer y apoyarse en la forma en que se dispone la información conocida/nueva en los párrafos de los textos académicos para localizar las palabras y expresiones clave.	b) Mantener las etapas en que se desarrolla el campo del texto según su género para organizar la información del resumen.
Aspectos léxico-gramaticales ($p = .001$)	<p>e) Reconocer y apoyarse en los patrones oracionales y recursos léxicos característicos de los textos académicos para localizar las palabras y expresiones clave.</p> <p>f) Parfrasear el significado de las palabras y expresiones clave del texto adaptándolas a un lenguaje menos técnico para facilitar su comprensión literal.</p>	d) Emplear recursos sintácticos para sintetizar al máximo la información clave del texto en el resumen (ej.: usar metáforas gramaticales para nominalizar y sintetizar relaciones causales, etc.).

Tabla 7. Competencias más desarrolladas tras la intervención



Por el contrario, las competencias menos desarrolladas son las asociadas a las categorías Conjunción y Estructura esquemática:

Categoría	Competencias asociadas a la lectura académica	Competencias asociadas a la escritura académica
Conjunción ($p = .167$)	g) Conocer y emplear los recursos discursivos y lingüísticos del texto para identificar relaciones lógicas e inferir información no literal.	c) Utilizar marcadores discursivos que se ajusten a la finalidad de cada etapa, fase, párrafo y oración del resumen para aportarle la misma coherencia que tiene el texto original.
Estructura esquemática ($p = .062$)	a) Reflexionar sobre el propósito y el contexto en que se transmite el texto para avanzar características lingüísticas esenciales vinculadas al género y al registro. c) Distinguir el género académico al que pertenece el texto para identificar las etapas en que se desarrolla su contenido.	a) Servirse de la identificación del propósito del género y la finalidad de sus etapas constitutivas, así como de las relaciones lógico-semánticas de expansión entre párrafos y oraciones para conservar y descartar información.

Tabla 8. Competencias menos desarrolladas tras la intervención

Concluimos que andamiar la lectura y la escritura de textos disciplinares mediante SAL puede facilitar en algunos aspectos el proceso de alfabetización académica del estudiantado. Concretamente, la práctica intensiva de su ciclo de estrategias resulta beneficiosa para que adquieran y desarrollen la prosa académica de las disciplinas a través del ejercicio del resumen y, partiendo de este, de la síntesis de varias fuentes en un texto. Esto reporta resultados positivos en lo que respecta a la construcción de párrafos y cláusulas, aunque aún exige un tratamiento más detenido de la organización y la conexión de la información según el género de trabajo. No obstante, tenemos que contextualizar este efecto teniendo en cuenta las tres horas de trabajo semanal con las que cuenta nuestra asignatura *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*. A este respecto, el propio Rose (2008) ya advierte que la ratio de mejora de la lectura y la escritura académica al implementar SAL es proporcional al tiempo en que se han aplicado sus estrategias, así como al grado en que su aplicación se haya concentrado o dispersado en uno o varios campos y/o géneros.

En relación con la metodología y el diseño de investigación, nos parece relevante haber examinado el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica del alumnado en actividades exentas del andamiaje consustancial al tratamiento didáctico implementado, de modo que pueda observarse hasta qué punto los y las estudiantes han interiorizado los conceptos y las estrategias que se les han proporcionado y las han aplicado a la comprensión y expresión de textos disciplinares según su propio criterio. Entendemos así que cualquiera de las investigaciones



citadas previamente (Coffin y Donahue, 2014; Devrim, 2013; Mattioli & Marino, 2012; Mitchell y Pessoa, 2017; Rose et al., 2008; Serpa, 2021) podría complementarse si se efectuase esta evaluación cuantitativa independiente.

Consideramos, por último, que la Lingüística Sistémico-Funcional ofrece una tecnología idónea para conectar los distintos aspectos implicados en la elaboración del resumen, lo que puede aprovecharse para la realización de otras investigaciones cuantitativas que adopten este constructo. Para facilitar esta labor ponemos a disposición de cualquier investigador el corpus de casi 1000 resúmenes que hemos atesorado a lo largo de los tres ciclos de investigación-acción, así como el instrumento de evaluación que hemos diseñado y validado.

Referencias

- Acebal, M. (2023). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales. La inscripción de los significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano y M. Vidal (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica* (pp. 133-160). The WAC Clearinhouse. <https://doi.org/ksg2>
- Acevedo, C., Rose, D. y Whittaker, R. (2023). *Reading to learn, reading the world. How genre-based literacy pedagogy is democratizing education*. Equinox Publishing.
- Adler-Kassner, L. y Wardle, E. (2022). *Writing expertise: A research-based approach to writing and learning across disciplines*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/ksg3>
- Ávila Reyes, N. (Ed.). (2021). *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/gng7c6>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes & control* (Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions). Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor and Francis.
- Blanco Fernández, J. M. (2012). *La enseñanza de estrategias de análisis y síntesis textuales en la formación de maestros de Primaria dentro del EEES* [Tesis de Estudios Avanzados no publicada]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Blanco Fernández, J. M. (2019). Scaffolding Academic Literacy: propuesta de aplicación de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica de base sistémico-funcional. *E-SEDLL*, 2, pp. 145-156. <http://hdl.handle.net/10578/29793>
- Blanco Fernández, J. M. (2021). Scaffolding academic literacy en el contexto de formación inicial de maestros en España. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario* (pp. 331-349). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/gng7c6>
- Blanco Fernández, J. M. (2022). *Formación para el desarrollo de la lectura y la escritura académica: evaluación de la implantación del modelo Scaffolding Academic Literacy en el Grado de Primaria de la Facultad de Educación de Toledo* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.



- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/ksg4>
- Calle-Arango, L. y Ávila Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482. <https://doi.org/ghcwtm>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Castelló, M. y Castells, N. (2022). *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo*. Octaedro.
- Coffin, C. y Donohue, C. (2014). Implementing a LAAS approach to teaching and learning. *Language Learning*, 64(1), 235-286. <https://doi.org/ksg5>
- Devrim, D. (2013) *Development of grammatical metaphor in academic literacy through online language support* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sídney.
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J. R. (2016). *Genre pedagogy in higher education: the SLATE Project*. Palgrave Macmillan UK.
- Drury, H. (1991). The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level. En E. Ventola (Ed.), *Trends in linguistics: Functional systemic linguistics: Approaches and uses* (pp. 431-456). Mouton de Gruyter.
- Escandell Vidal, M.^a V. (2014). El lenguaje y la lingüística. En M.^a V. Escandell Vidal (Coord.), *Claves del lenguaje humano* (pp. 1-37). Editorial Universitaria Ramón Areces /UNED.
- García, Y. y Moyano, E. (2021). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del currículum desde la Lingüística Sistémico-Funcional. *Organon*, 36(71), 280-299. <https://doi.org/ksg6>
- García-Parejo, I. y Blanco Fernández, J. M. (en prensa). Training future teachers in Genre Pedagogy: Does it improve their written texts? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36.
- Gustafsson, M. y Eriksson, A. (Eds.). (2022). *Negotiating the intersections of writing and writing instruction*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/gpswwb>
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4.^a ed.). Routledge.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19(4), 351-365. <https://doi.org/bkvwdz>
- Jespersen, O. (1989). Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico (F. Vela, Trad.). En A. Alonso-Cortés (Ed.), *Lecturas de Lingüística* (pp.141-156). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1925 y traducido al español en 1947 en la *Revista de Occidente*).
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (Vol. 6) (pp. 3330-3337). Vicens-Vives/MEC.
- Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L. y Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, 9(1), 27-59. <https://doi.org/ksg7>
- Leiva Salum, N. (2022). Conexiones causales en español: un recurso semántico-discursivo para explicar el pasado reciente en la Historia escolar. *Estudios filológicos*, (69), 135-161. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132022000100135>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox Publishing.



- Mattioli, E. y Marino, F. (2012). Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la lingüística sistémico funcional. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4(4), 178-208. <https://shorturl.at/ahrt2>
- Mitchell, T. y Pessoa, S. (2017). Scaffolding the writing development of the Argument genre in history: The case of two novice writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 26-37. <https://doi.org/gqtv2k>
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <https://doi.org/b46h5g>
- Moyano, E. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. Moyano (Coord.), *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-157). Universidad Nacional General Sarmiento.
- Moyano, E. (2021). Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Organon*, 36(71), 257-279. <https://doi.org/ksg8>
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. <https://doi.org/ksg9>
- Moyano, E. y Vidal, M. (Eds.). (2023). *Centros y programas de escritura en América Latina: Opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/kshb>
- Núñez Cortés, J. A. y Errázuriz Cruz, M.^a C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/kshc>
- Painter, C. (1986). The role of interaction in learning to speak and learning to write. En C. Painter y J. Martin (Eds.), *Writing to mean: Teaching games across the curriculum (Occasional Papers, 9)* (pp. 62-97). Applied Linguistics Association of Australia.
- Ramírez, A., Moyano, E. I. y Martín, J. R. (2021). A language-based theory of learning in the disciplines and for acting in social life. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 11-17. <https://doi.org/kshd>
- Romero, A. N., y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/ghd9w8>
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Rose, D. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.), *Conversations about foundation* (pp. 15-39). Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.
- Rose, D., Chivizhe, L. L., Mc Knight, A. y Smith, A. (2003). Scaffolding academic reading and writing at the Koori centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-49. <https://doi.org/kshf>
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S. y Page, S. (2008). Scaffolding literacy for indigenous Health Sciences students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179.
- Rothery, J. (1985). Teaching genre in the primary school: a genre-based approach to the development of writing abilities. *Working Papers in Linguistics*, 4.
- Rothery, J. (1989). Learning about language. En R. Hasan y J. R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture* (pp. 199-256). Ablex.



- Rothery, J. y Stenglin, M. (1994). *Exploring literacy in school English (Write it right resources for literacy and learning)*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero “descripción de flujograma”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77-96. <https://doi.org/gkh3vs>
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.