



Formación e innovación docente en didáctica de la escritura basada en géneros en el grado en Maestro en Educación Primaria

Recepción: 01/04/2023 | Revisión: 17/11/2023 | Aceptación: 21/07/2023 | Publicación: 01/10/2023



Isabel GARCÍA-PAREJO

Universidad Complutense de Madrid

igarcia@edu.ucm.es

<https://orcid.org/0000-0001-5020-814X>

Resumen: En el marco de proyectos de innovación docente, el estudiantado del grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid se ha formado en la didáctica de la escritura basada en géneros discursivos (*Genre Pedagogy*). Con ello, han desarrollado la capacidad de reconocer y analizar los géneros textuales propios de cada área del currículum, en español y en inglés, de manera que pueden planificar el aprendizaje conjunto de contenidos y de lengua a partir de la lectura y escritura guiadas. La finalidad de este trabajo es describir las características de tres de estos proyectos, denominados Géneros y Sociedad I, II, III; de la formación docente desarrollada en ellos en las asignaturas Lengua Española y Didáctica de la Lengua, y de la valoración realizada por el estudiantado (N = 158) a propósito de la experiencia, a través de cuestionarios y diarios de campo. Los resultados apuntan a la presencia de una mayor conciencia lingüística y didáctica para abordar la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: didáctica de la escritura; géneros discursivos; leer para aprender; innovación docente; formación del profesorado.





FORMACIÓ I INNOVACIÓ DOCENT EN DIDÀCTICA DE L'ESCRITURA BASADA EN GÈNERES EN EL GRAU DE MESTRE EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Resum: *En un marc de projectes d'innovació docent, l'estudiantat del grau de Mestre d'Educació Primària de la Universidad Complutense de Madrid s'han format en la didàctica de l'escriptura basada en gèneres discursius (Genre Pedagogy). Així han desenvolupat la capacitat de reconèixer i analitzar els gèneres textuais propis de cada àrea del currículum, en espanyol i en anglès, de manera que poden planificar l'aprenentatge integrat de continguts i de llengua a partir de la lectura i escriptura guiades. La finalitat d'aquest treball és descriure les característiques de tres d'aquests projectes, denominats Gèneres i Societat I, II, III; de la formació docent desenvolupada en aquests projectes a les assignatures Llengua Espanyola i Didàctica de la Llengua, i de la valoració realitzada per l'estudiantat (N = 158) arran de l'experiència, mitjançant qüestionaris i diaris de camp. Els resultats mostren la presència d'una major consciència lingüística i didàctica per abordar l'ensenyament de l'escriptura.*

Paraules clau: *didàctica de l'escriptura; gèneres discursius; llegir per aprendre; innovació docent; formació del professorat.*

TEACHER TRAINING AND TEACHING INNOVATION IN GENRE-BASED PEDAGOGY WITHIN THE PRIMARY TEACHER EDUCATION PROGRAMMES

Abstract: *Within the framework of teaching innovation projects, students of the degree in Primary Education of the Complutense University of Madrid have trained in Genre-based pedagogy. As a result, they have developed the ability to recognize and analyze the most common genres in school subjects, in Spanish and English, so that they can plan content and language integrated learning by scaffolding reading and writing. The purpose of this paper is to describe the characteristics of three projects, Genres and Society I, II, III; the pre-service primary teacher training in Spanish Language and Language Teaching subjects, and the students' assessment (N = 158) about these innovation projects, through questionnaires and field notebooks. The results show a greater linguistic and didactic awareness to address teaching writing.*

Keywords: *teaching writing; genres; reading to learn; teaching innovation; teacher training.*



Introducción

Las lenguas, como forma de representación del pensamiento y recurso para la creación o co-construcción de significados, son vehículos para el aprendizaje en todas las disciplinas y áreas curriculares. Tal como señaló Halliday (1993),

The distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning -a semiotic process; and the prototypical form of human semiotic is language. Hence the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning. (Halliday, 1993, p. 93)

Se ha comprobado que resulta fundamental para la participación exitosa en comunidades académicas que los docentes sean capaces de poner en práctica estrategias para asegurar el desarrollo de la comprensión lectora y de la producción escrita multimodales a lo largo de los años de escolarización, independientemente de si se trata de la primera o una segunda lengua para el alumnado (Brisk y Zisselsberger, 2011; CNIIE, 2019; Errázuriz, 2017; García-Parejo, 2011; Gee, 2003; Hernando Velasco, 2017; Hyland, 2007; Kress y van Leeuwen, 2001; Tolchinsky y Simó, 2001; Whittaker, 2018; Whittaker y Acevedo, 2016). Si bien los niños y niñas se encuentran cada vez más expuestos a multitud de recursos multimedia disponibles en teléfonos móviles, consolas de juegos, tabletas y ordenadores, y desarrollan muy pronto habilidades para interactuar con ellos, hay indicios de que su experiencia y capacidad para comprender o producir los diferentes tipos de texto necesarios para el éxito académico podría estar siendo perjudicada o, al menos, su progreso no estaría llegando a ser totalmente satisfactorio. Como señalan Alisaari et al. (2018), no parecen existir diferencias significativas en la lectura realizada a través de diferentes canales, sin embargo, el desarrollo de habilidades letradas supone, en ambos casos, conocimiento de vocabulario, de estructuras lingüísticas, del tema del texto específico que se lee y del género sobre el que se ha construido el texto. Sobre todo, porque esos mismos canales han propiciado el desarrollo de géneros cada vez más complejos que exigen competencias específicas, asociadas a una mayor capacidad de lectura crítica (CNIIE, 2019; INEE, 2020). Se espera en la Educación Secundaria que el alumnado realice la lectura y el estudio de manera independiente, y redacte textos en las diferentes materias curriculares empleando la terminología y estructuras específicas propias de cada disciplina. Es decir, se espera que el estudiantado diferencie entre las formas de expresión propias de la lengua oral y las de la lengua escrita y que sea capaz de comunicar por escrito empleando los recursos lingüísticos de las diferentes disciplinas que estudian (Daniello, 2014; MEFP, 2022; Rudolph et al., 2020; Tolchinsky y Simó, 2001). Como señalan Lorenzo et al. (2021), una vez que se aprende a leer en la infancia surge la necesidad de leer para aprender y, con ello, la necesidad de apoyar el desarrollo de la alfabetización académica desde los primeros años escolares.

Por otra parte, los resultados de evaluaciones educativas como las realizadas por los programas PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y PISA (*Progress in International Student Achievement*) muestran que los niveles de alfabetización de los escolares en España siguen estando en la media, o algo más bajos, que los demás países con niveles similares de recursos socioeconómicos (INEE, 2020). Asimismo, la brecha entre los resultados académicos alcanzados por alumnado con mejor y peor posición socioeconómica ha crecido de manera significativa desde la crisis de 2008, siendo más visible en los últimos tres años por los



efectos derivados de una pandemia mundial que obligó a docentes y estudiantado a interactuar fuera de los entornos de aprendizaje presenciales (Murillo y Duk, 2020; Observatorio Social, Fundación La Caixa, 2020).

Si asociamos estos datos con la escasa formación que se proporciona en el área de las lenguas y su didáctica en las titulaciones que habilitan para el ejercicio de la docencia en la educación infantil, primaria y secundaria, resulta obvia la necesidad de medidas que potencien la preparación del profesorado en metodologías de eficacia científicamente demostrada para el desarrollo de la alfabetización académica de los escolares (Carlino, 2009; Daniello, 2014; García-Parejo y Ahern, 2019; Larrañaga y Yubero Jiménez, 2019; Rose y Martin, 2012/2018; Sotomayor et al., 2011; Vansteelandt et al., 2019). Esta necesidad resulta aún más crucial si tenemos en cuenta el alto porcentaje de escuelas que implementan el enfoque AICLE, 'Aprendizaje Integrado de Contenidos y de Lengua' (Ahern et al., 2020; Lorenzo et al., 2021) y la configuración sociocultural cada vez más diversa de escuelas, barrios y comunidades (INE, 2021; Neubauer et al., 2021).

En este contexto, desde el curso 2014-2015, profesoras del grupo de investigación sobre Multilingüismo, Multiliteracidad y Educación Lingüística (ForMuLE) de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM) han diseñado e implementado una serie de propuestas de innovación educativa para abordar los retos que se les plantean a los futuros docentes en relación con el desarrollo de competencias discursivas que favorezcan el éxito escolar de alumnos y alumnas, en cualquier entorno socioeducativo y en cualquiera de las lenguas presentes en la comunidad escolar. Para ello, se propone la integración de la didáctica de la escritura basada en géneros discursivos (*Genre Pedagogy*), de base sistémico funcional (Rose y Martin, 2012/2018), en la planificación docente de diferentes asignaturas del grado en Maestro en Educación Primaria, dando a conocer la fundamentación teórica del modelo, las características didácticas del mismo y su posible implementación en contextos escolares diversos a través de proyectos de aprendizaje por servicio. El interés de la pedagogía de géneros, especialmente del modelo *Reading to Learn* (en adelante R2L), queda justificado no solo por los resultados positivos alcanzados en el contexto educativo australiano (Rose y Acevedo, 2006; Rose y Martin, 2012/2018), sino también por las experiencias desarrolladas y evaluadas en diferentes continentes (Blanco Fernández, 2022; Bleuca y Sánchez-Garrido, 2017; García-Parejo y Whittaker, 2017; Horverak, 2016; Millin y Millin, 2014; Moyano, 2007, 2017; de Oliveira e Iddings, 2014; Whittaker y Lövestedt, 2017), tanto en la educación básica obligatoria, como en los grados y postgrados universitarios (Acevedo et al., 2023; Blanco Fernández y Moyano, 2021; Navarro, 2019).

Todas las propuestas del grupo ForMuLE, recogidas en anexo 1, forman un conjunto de actuaciones coordinadas orientadas tanto a la formación inicial del profesorado como a la creación de recursos docentes que incluyen diferentes guías para la planificación de secuencias didácticas para la mejora de la lengua escrita en L1 y L2 en las diferentes áreas del currículo (García-Parejo, 2023; Whittaker y García-Parejo, 2018; Whittaker et al., 2023). Debido a las limitaciones de espacio, centraremos este trabajo en los tres proyectos de innovación docente (en adelante PID) que bajo el título común 'Géneros y sociedad' han servido para perfilar esta propuesta educativa en el grado en Maestro en Educación Primaria. En un primer apartado, presentamos brevemente las bases teóricas y aplicadas de la didáctica de la escritura basada en géneros; a continuación, describimos las características de la formación desarrollada en las asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua y, en un tercer apartado, señalamos los



resultados más relevantes relativos a la evaluación realizada por el estudiantado participante a propósito de la incidencia que ha tenido el conocimiento de este modelo en su formación académica y profesional y en sus percepciones acerca de la enseñanza de la lengua escrita.

1. Didáctica de la escritura basada en géneros: escribir para aprender y aprender a escribir

La enseñanza de la escritura se ha centrado en tres elementos fundamentales: los procesos de planificación, las estructuras textuales y el lenguaje que acompaña a la construcción del significado del texto según el contexto en el que tiene lugar la comunicación (Hyon, 1996). El interés por uno u otro motiva diferentes aproximaciones a la didáctica de la lengua escrita que, sin embargo, han coincidido en abordar la misma desde los géneros discursivos (Blanco Fernández y Moyano, 2021; Klein et al., 2014; Navarro, 2019). En la propuesta de innovación docente desarrollada en la UCM, hemos tomado como referencia la didáctica basada en géneros (*Genre Pedagogy*) desarrollada desde la Escuela de Sídney, con base en la Lingüística Sistémico Funcional (Christie y Martin, 2000; Halliday y Martin, 2005; Martin, 1984; Rose, 2011b; Rose y Martin, 2012/2018), por centrar esta su foco de atención en el empoderamiento del estudiantado por medio del acceso exitoso a la lectura y escritura en los diferentes ámbitos escolares, favoreciendo así la construcción de un conocimiento discursivo y disciplinar y no tanto el conocimiento aislado de reglas gramaticales (Acevedo et al., 2023; Hyon, 1996; Martin y Rose, 2012/2018).

La Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF) entiende la naturaleza del lenguaje como un sistema semiótico que permite al hablante elegir entre las diferentes posibilidades del sistema para, según el propósito comunicativo, expresar significados (Halliday y Matthiessen, 2004). Así, a partir del análisis del contexto de cultura y de situación y del análisis de las estructuras y recursos lingüísticos que son negociados en el proceso de construcción del significado del texto, definen el concepto de 'género' como un proceso social orientado a un propósito y organizado en etapas, cuyo conocimiento y uso pueden ser enseñados en instituciones educativas y laborales, ya que cada género presenta de manera recurrente una configuración del significado en el marco de las prácticas letradas de una cultura (Martin 1984, Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012/2018). Los resultados de los proyectos de investigación-acción desarrollados desde los años 80 en Australia, primero en educación primaria y, posteriormente, en educación secundaria (Rose y Martin, 2012/2018) se concretaron en: (i) un mapa de géneros escolares organizado en tres familias principales, según su propósito social (Figura 1), y (ii) la descripción de ciclos de aprendizaje y de estrategias de apoyo explícito a la escritura, específicamente en el modelo R2L (<https://readingtolearn.com.au/>), basados en el diálogo a propósito de un texto para favorecer el aprendizaje de lengua y contenido en las áreas del currículo, y así desarrollar la capacidad del estudiantado para crear significado en el marco de géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento (Figura 2).

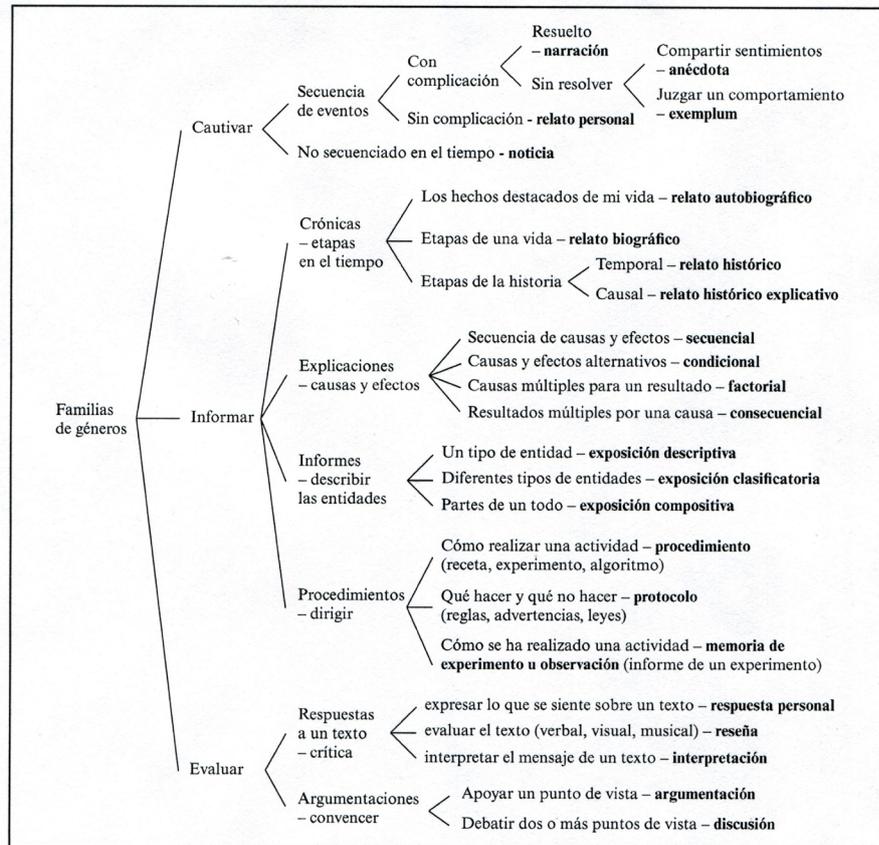


Figura 1. Clasificación de los géneros escolares derivada de los proyectos desarrollados por la Escuela de Sídney (Rose y Martin, 2018, p. 122).

A lo largo de los proyectos desarrollados, la Escuela de Sídney ha concretado la enseñanza de la escritura en tres momentos principales: deconstrucción o modelaje del texto a través del diálogo en aula; construcción conjunta del texto, incluyendo la participación del docente en la misma; y escritura independiente del texto, incluyendo las ayudas de compañeros y del docente (Rose, 2011a, Rose y Martin, 2012/2018). Este apoyo se basa en la interacción docente-estudiante siguiendo unas fases que deben ser planificadas porque suponen un ciclo de aprendizaje alrededor de una tarea (Rose y Martin 2012/2018, 134): preparar (para acceder al contenido y significado); centrar (la tarea de lectura que se propone a propósito del texto o fragmento); identificar (el elemento del texto solicitado en la tarea); aprobar (valorando de manera explícita la resolución de la tarea); y elaborar (nuevos conocimientos lingüísticos y temáticos).

Además, en el modelo R2L se han definido tres niveles de apoyo o andamiaje para orientar al estudiantado hacia una escritura cada vez más independiente, que pueden ser explicitados por los docentes en sus planificaciones didácticas según consideren el nivel de apoyo que necesitan sus estudiantes. Como se puede observar en la Figura 2, un primer nivel de estrategias (círculo exterior) se centra en todo el texto, preparando la lectura del mismo para activar los conocimientos previos necesarios para acceder al contenido (campo) y contexto

del texto. A partir de la lectura, el estudiantado junto con el docente pueden deconstruir el texto, y tomar notas (en el caso de géneros con finalidad informativa), o construir un nuevo campo (en el caso de géneros narrativos) para elaborar un nuevo texto, bien en grupos o de manera individual. En el caso de que el estudiantado necesite un mayor nivel de apoyo, el docente puede planificar la preparación a la lectura, para centrarse en un fragmento del texto y proceder a una lectura más detallada (círculo intermedio). Este tipo de estrategias permite al estudiantado, abordar las características léxicas y gramaticales del texto, de manera que sea capaz de acceder a los recursos lingüísticos que han sido utilizados en la construcción del significado y así pueda volver a utilizarlos en sus propios textos, primero con un apoyo muy directo (reescribiendo los fragmentos) y, posteriormente, llegar a una escritura independiente. Finalmente, el tercer nivel (círculo interior), incluye un conjunto de estrategias intensivas que son planificadas después de haber planificado la preparación a la lectura y la lectura detallada de un fragmento para centrarse en la (de)construcción de oraciones y palabras para ayudar al estudiantado en su conocimiento de estructuras gramaticales y ortográficas, necesarias en la construcción de sus textos.

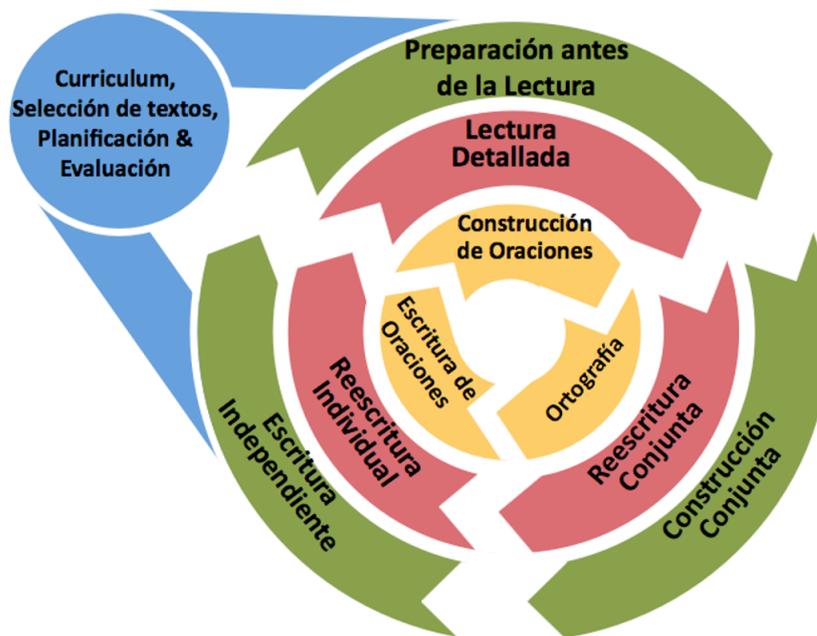


Figura 2. Estrategias de andamiaje en tres niveles de apoyo propuestos en el modelo R2L.
 Fuentes: Rose y Martin (2018, p. 140), Rose y Acevedo (2017, p. 11).

La formación del docente para apoyar el aprendizaje de lengua y contenido resulta fundamental, ya que depende de su planificación didáctica y de las decisiones que tome qué habilidades serán desarrolladas y en qué niveles de lectura y escritura querrán organizar las estrategias de apoyo de sus estudiantes. En este contexto, las propuestas de formación desarrolladas por el Grupo ForMuLE en el grado en Maestro en Educación Primaria cobran especial interés porque se centran tanto en la educación lingüística de los futuros docentes, como en sus competencias profesionales.



2. Innovación docente en los grados de maestro: formación para el desarrollo de la alfabetización académica en la L1 y en la L2

2.1. Contexto de la experiencia

El impulso inicial que ha dado lugar a diferentes propuestas de innovación docente en el grado en Maestro en Educación Primaria de la UCM surge de la participación de un grupo de profesoras de las unidades docentes de Didáctica de la Lengua (español) y Didáctica de las Lenguas Extranjeras (inglés) en el proyecto Comenius *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE)*, liderado a nivel nacional por Rachel Whittaker (Acevedo, 2023; Whittaker y García-Parejo, 2018; Whittaker y Lövestedt, 2017). Sus objetivos se articulaban en torno a la formación de docentes con expertos en pedagogía basada en géneros, concretamente en el modelo *Reading to Learn* (en adelante, R2L), por ser un modelo con probado éxito académico en el contexto educativo australiano, especialmente en entornos socioculturales con gran diversidad (Rose y Martin, 2012/2018).

Desde el curso 2013-2014, profesoras del grupo de investigación ForMuLE, algunas de las cuales habían participado en el proyecto Comenius, han diseñado e implementado una serie de propuestas de innovación docente (recogidas en anexo 1) en las que podemos distinguir dos fases fundamentales: (i) incorporación de la pedagogía basada en géneros discursivos en asignaturas del Grado y (ii) incorporación del modelo a proyectos de aprendizaje por servicio (en adelante ApS), para apoyar la alfabetización académica y multimodal en español y en inglés (desde el curso 2018-19). El desarrollo de estas se ha visto acompañado de seminarios y encuentros académicos que han servido al profesorado del grupo para profundizar en el contenido teórico y aplicado a propósito de la didáctica de la escritura basada en géneros (Ahern y Smith, 2022; García-Parejo, 2023; García-Parejo y Ahern, 2019).

Tras completar un primer proyecto de innovación orientado a la recopilación y revisión de géneros más usuales en la Educación Primaria y Secundaria (curso 2013-14), los tres proyectos de innovación docente denominados 'Géneros y Sociedad I, II, III', que centran este trabajo, han permitido revisar y adaptar al contexto educativo español la aproximación funcional a los géneros escolares y a los niveles oracional y léxico, así como a los elementos de la planificación de secuencias didácticas para el aprendizaje de la lengua escrita y la alfabetización multimodal. El desarrollo de estas propuestas se ha visto sustentado por la investigación realizada en el curso 2016-17 para analizar la incidencia que los PID estaban teniendo sobre los futuros docentes en lo que se refería a: (i) su formación en educación lingüística y utilización de un metalenguaje adecuado para el desarrollo de una didáctica de la lengua escrita basada en géneros; (ii) su formación en didáctica de la lengua escrita y (iii) su formación en la evaluación de la lengua escrita (García-Parejo 2022, 2023; García-Parejo y Blanco, en prensa; Whittaker y García-Parejo, 2018; Whittaker et al., 2023). Finalmente, los proyectos ApS se han centrado en guiar a los futuros docentes en prácticas de aula voluntarias en centros caracterizados por su diversidad sociocultural, lo que ha contribuido a desarrollar también su capacidad de trabajo en equipo y una mirada transcultural a sus planificaciones didácticas, bases del aprendizaje por servicio (Eyler y Giles, 1999). Todos los datos y resultados de estos proyectos pueden recuperarse a través de la página web del grupo ForMuLE-UCM y en el repositorio institucional de la UCM, Docta Complutense (<https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/5>).



Como hemos señalado, nuestra actuación se ha dirigido principalmente al estudiantado de los grados en Maestro en Educación Primaria, en los grupos general y bilingüe, grupo este último que recibe su formación en inglés en las mismas materias y asignaturas en que se organiza el Grado general. Solo en el primer proyecto del curso 2014-15 pudo abordarse conjuntamente la pedagogía basada en géneros desde asignaturas del área de la lengua española y de la lengua inglesa en un único grupo; posteriormente, la formación en inglés y en español se ha realizado en grupos diferentes (véase Tabla 1). En este trabajo, nos centraremos de manera específica en la formación desarrollada en las asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua.

Curso 2014-2015	<p>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></p> <p>Objetivo: Analizar, adaptar al contexto educativo español e implementar el modelo R2L propuesto por los profesores Martin y Rose (2012/2018) para las diferentes áreas del currículum con estudiantes del Grupo Bilingüe del Grado de Educación Primaria (GBL)</p> <p>Participantes: 24 alumnos del GBL (asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua; y <i>Teaching Literacy</i>); 3 profesoras del Grado y 3 profesoras especialistas en R2L, colaboradoras externas.</p>
Curso 2016-2017	<p>PID-UCM-nº112 <i>Géneros y sociedad II: Creación de una guía docente para la mejora de competencias letradas</i></p> <p>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 (2012/2018): <i>Reading to Learn</i>.</p> <p>Participantes: 32 alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria, en las asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua; 32 alumnos del GBL, en la asignatura <i>Teaching Literacy</i>; 3 profesoras del Grado y 3 profesoras especialistas en R2L, colaboradoras externas.</p>
Curso 2018-2019	<p>PID-UCM-nº94 <i>Géneros y sociedad III: Gramática y significado para el éxito escolar</i></p> <p>Objetivo: Completar el diseño de la Guía docente propuesta en el marco del proyecto anterior (PID 112), en lo que se refiere al conocimiento y análisis de la gramática de los géneros escolares y su aplicación en la planificación de secuencias didácticas para la mejora de competencias discursivas.</p> <p>Participantes: 22 alumnos del GBL en la asignatura <i>Teaching Literacy</i>; 48 alumnos del grado en Maestro en Educación Primaria, en las asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua; 6 profesoras del Grado y 3 profesoras especialistas en R2L, colaboradoras externas.</p>

Tabla 1. Objetivos y participantes en los PID 'Géneros y Sociedad', I, II, III.
Fuente: Elaboración propia.

Aunque nuestras propuestas están dirigidas a los grados en Maestro en Educación Primaria, no podemos dejar de hacer referencia a la colaboración con diferentes centros educativos, con instituciones y con centros de formación del profesorado que se han interesado por la didáctica de la lengua escrita basada en géneros. Baste mencionar los cursos desarrollados en el IES La Cañada de las Heras (Murcia); el IES Marqués de los Vélez de El Palmar (Murcia); el IES Francisco Ayala (Madrid); el CEIP Basilio Sáez de Caravaca (Murcia) y el Servicio de aprendizaje de idiomas de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). Además, en el marco de estos proyectos, se han desarrollado trabajos de fin de grado (TFG), de fin de máster (TFM) y tesis doctorales, cuyas referencias quedan recogidas en la bibliografía final. Todo ello ha contribuido a consolidar la presentación e implementación de esta aproximación didáctica al desarrollo de la alfabetización académica basada en géneros discursivos.

2.2 Participantes

Como se ha mostrado en la Tabla 1, en los tres años que se han realizado estos tres PID, han participado un total de 158 estudiantes. De ellos, 104 siguieron durante el primer semestre la asignatura Lengua Española y, en el segundo, Didáctica de la Lengua. Los resultados que se analizan en esta ocasión proceden del estudiantado que participó en todas las tareas en los dos semestres de un curso y autorizó su grabación (n= 78).

2.3. Diseño y desarrollo de la propuesta de formación

La propuesta de formación docente implementada en la Facultad de Educación de la UCM se ha diseñado a partir de las experiencias desarrolladas en Australia y en Europa en el marco del proyecto *Comenius TEL4ELE*. Además, teniendo como referencia los trabajos del profesor David Rose (véase <https://readingtolearn.com.au/>), el grupo ForMuLE ha analizado los mismos y los ha adaptado e incorporado al contexto educativo español en todos sus niveles.

Tal como se recoge en la Tabla 2, la formación en la didáctica de la escritura basada en géneros incluye un bloque de aproximación teórica al modelo sistémico funcional sobre la organización del lenguaje, en especial a la organización de los géneros discursivos en la escuela, y otro dedicado al modelo de planificación didáctica para el desarrollo de la lengua escrita en el marco de las diferentes áreas curriculares.

Lengua española: los géneros discursivos desde el punto de vista funcional	Didáctica de la Lengua: planificación de secuencias didácticas para el desarrollo de la lengua escrita en las áreas curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Los géneros discursivos: finalidad social y cartografía de los géneros escolares en las áreas curriculares. - La familia de los géneros narrativos: historias para cautivar e interesar al lector (anécdotas, fábulas, cuentos, leyendas, relatos cotidianos, noticias). - La familia de los géneros informativos: crónicas, explicaciones, informes y procedimientos. - La familia de los géneros valorativos: opinión, reseña, comentario, debate, argumentación. - Organización de cada género en etapas (estructura global) y fases en las que se desarrolla cada etapa. - Organización de la información (periodicidad, conjunción, información, valoración y negociación). - Organización de la información en la oración (grupos, palabras y metáforas gramaticales). - Géneros complejos (macro géneros) y géneros multimodales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias discursivas y prácticas de aula. - Características de la pedagogía basada en géneros discursivos (<i>Reading to Learn</i>): leer, escribir y aprender en las áreas curriculares. - Niveles de actuación didáctica para la comprensión lectora y expresión escrita. - Modelos de interacción en aula alrededor de la tarea de aprendizaje. - Tipos de apoyo a la lectura y escritura a partir de un texto: <ul style="list-style-type: none"> · Nivel 1. Preparación a la lectura y lectura de un texto. Construcción conjunta de la organización, contenido y recursos lingüísticos de un texto. Construcción individual de un nuevo texto. · Nivel 2. Lectura detallada de un fragmento del texto. Reescritura conjunta de la organización, contenido y recursos lingüísticos del fragmento seleccionado. Reescritura individual a partir del fragmento seleccionado. · Nivel 3. Lectura de oraciones y palabras en el fragmento del texto seleccionado. Deconstrucción de la oración y/o palabra. Escritura de la oración y/o palabra. - Planificación de una secuencia didáctica para aprender a leer y escribir 'lengua y contenido': <ul style="list-style-type: none"> · Selección y análisis del texto objeto de aprendizaje de lengua y contenido curricular. · Definición de objetivos de aprendizaje de lengua y contenido según el género textual. · Planificación de estrategias de apoyo para la lectura y escritura según los objetivos propuestos. · Evaluación del aprendizaje de la escritura del género objeto de aprendizaje: criterios, instrumentos, periodicidad.

Tabla 2. Contenidos desarrollados en las asignaturas Lengua española y Didáctica de la Lengua en el grado en Maestro en Educación Primaria para la formación en la pedagogía basada en géneros. Fuente: Elaboración propia.

Las actividades de análisis textual se centran en la identificación la finalidad comunicativa del texto de cualquiera de las asignaturas presentes en la educación primaria, de las etapas en las que se ha organizado el contenido del texto y de las características de las fases que se incluyen en cada etapa. La identificación de la estructura se acompaña de la determinación de elementos lingüísticos que facilitan dicha identificación, lo que permite clasificar el texto dentro de una de las familias de géneros relativas al relato, a la información y a la valoración (Martin y Rose, 2008). Las tareas se desarrollan en grupo, guiadas a través de diferentes plantillas y sus resultados se comparten en un espacio *padlet* que queda a disposición de cualquier estudiante que curse esas asignaturas (Figura 3).

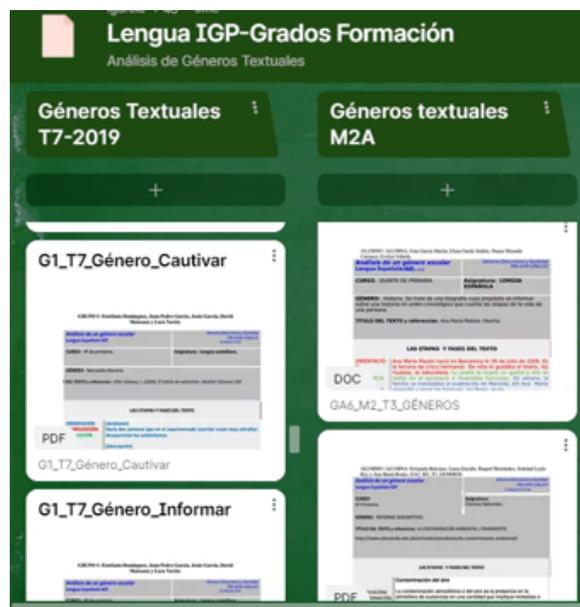


Figura 3. Pizarra-padlet en la que se archivan y comparten los diferentes textos analizados.
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la formación en la planificación de secuencias didácticas se organiza alrededor de los elementos que sustentan el modelo R2L. Así, los y las estudiantes completan una planificación didáctica que incluye: (i) identificación del género y finalidad del texto, del curso al que se dirige y del tema curricular que presenta; (ii) definición de objetivos de aprendizaje de la materia curricular y de aprendizaje de la lengua escrita que se quiere abordar a través del texto; (iii) definición de estrategias de apoyo a la lectura y escritura adecuadas al nivel de alfabetización que puede presentar el grupo de estudiantado al que va dirigida la propuesta; y (iv) valoración de los pasos realizados en la planificación cuando ellos mismos realizan previamente la tarea de escritura que van a solicitar al estudiantado. Para guiar todo el proceso de planificación se utilizan plantillas diseñadas a tal fin en español y en inglés (Ahern, en esta sección monográfica; García-Parejo, 2022; García-Parejo y Ahern, 2019), a partir de la revisión y adaptación de las propuestas de Rose y Martin (2012/2018). Cada momento de la planificación es analizado y evaluado en aula y en tutorías con el estudiantado. En los cursos académicos en los que se ha desarrollado un proyecto de aprendizaje por servicio, ha existido la posibilidad de que, de manera voluntaria, el estudiantado pudiera implementar alguna de las secuencias didácticas en aulas de educación primaria (Ahern y Smith, 2022).

En lo que se refiere al punto (i), identificación del género, ya hemos señalado que se aborda de manera específica en la asignatura Lengua española. El punto (ii), definición de objetivos de aprendizaje, se centra en desarrollar la capacidad del estudiantado para formular objetivos relativos al contenido de la materia y al desarrollo de diferentes niveles de lengua que permiten mostrar dichos contenidos a través de la escritura de un género. Por ejemplo, a partir de la lectura de texto sobre los cambios de estado que sufre el agua, incluido en un manual de la asignatura Conocimiento del Medio de segundo curso de educación primaria, se pueden definir los siguientes objetivos de lengua y contenido:

<p>ASIGNATURA Tema o bloque de contenidos curriculares asociados: Objetivos curriculares de Conocimiento del Medio Natural relacionados con el agua en 2º de Primaria, Unidad 5. Objetivos de aprendizaje del tema: Los cambios de estado producidos en el agua.</p>
<p>TEXTO SELECCIONADO PARA LA SD (leer y escribir para aprender) Objetivos de aprendizaje 1.De contenido Entender y conocer cuáles son y cómo se producen los cambios del agua. Identificar la relación causa-efecto y condiciones para esos cambios de estado. 2.De lengua - Relativo al género Comprender y producir los contenidos del tema 'los cambios del agua' según funcionalidad del texto y género modelo: una explicación condicional (múltiples efectos según diferentes condiciones). - Gramática: Conocer y utilizar estructuras y recursos lingüísticos asociados a: explicar condiciones (<i>si, cuando, entonces</i>); describir estados (comparar: sólido como la piedra, gaseoso como el oxígeno). - Palabra-ortografía: Reconocer y utilizar términos técnicos relativos a 'transformación, cambio'. Polisemia: 'estado'. Ortografía mb, mp; esdrújulas (<i>líquido, sólido, oxígeno</i>).</p>

Tabla 3. Definición de objetivos de lengua y contenido asociados a la lectura y escritura de un género en la asignatura Conocimiento del Medio en segundo curso de Educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

El punto (iii), relativo a la definición y planificación de estrategias, supone incluir en todos los casos la preparación a la lectura para crear un espacio compartido por el estudiantado, de manera que el contenido sea accesible a todos, tal como se muestra, por ejemplo, en la Figura 4 (para situar el capítulo que va a leerse de *La isla del tesoro*) y la Figura 5 (para activar conocimientos previos a través de la manipulación del agua en diferentes formas y acceder a la lectura *Los cambios del agua*).

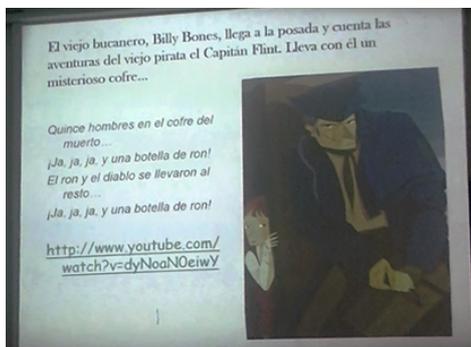


Figura 4. Preparación al contenido de la lectura de un capítulo de *La isla del tesoro*. Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Preparación al contenido de la lectura sobre los cambios del agua manipulando los estados de esta. Fuente: Elaboración propia.

Los futuros docentes aprenden, además, a planificar estrategias de lectura y escritura según los niveles de lengua de sus estudiantes, siguiendo el círculo básico: lectura y descomposición del texto modelo en sus etapas y fases; escritura conjunta en aula a partir de los elementos identificados en el texto; y escritura independiente a partir de propuestas realizadas en clase. Así, deben tener en cuenta en su planificación si el estudiantado ya tiene cierta práctica y autonomía, para poder abordar la lectura y escritura a partir de todo el texto, o bien marcar objetivos relativos al aprendizaje de estructuras y léxico específico, centrando su actuación en un fragmento del texto, tal como se muestra en las Figuras 6 y 7.

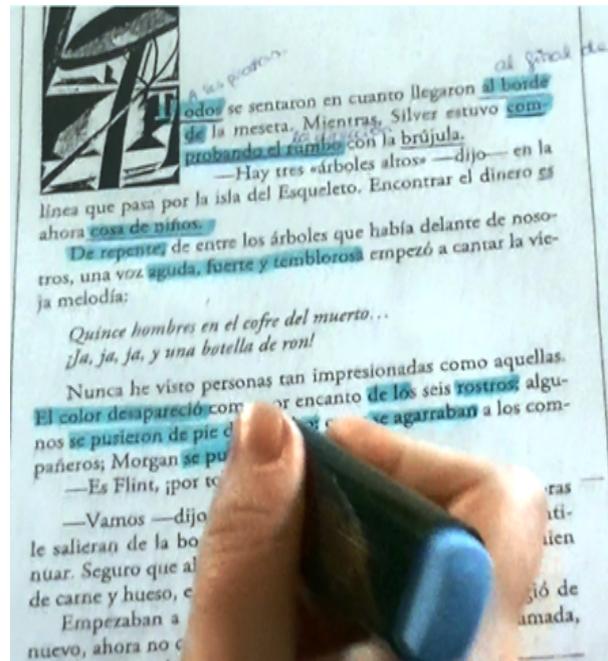


Figura 6. Momento de implementación de lectura detallada de un fragmento de *La isla del tesoro* para marcar palabras y expresiones clave y añadir nueva información sobre ellas. Fuente: Elaboración propia.

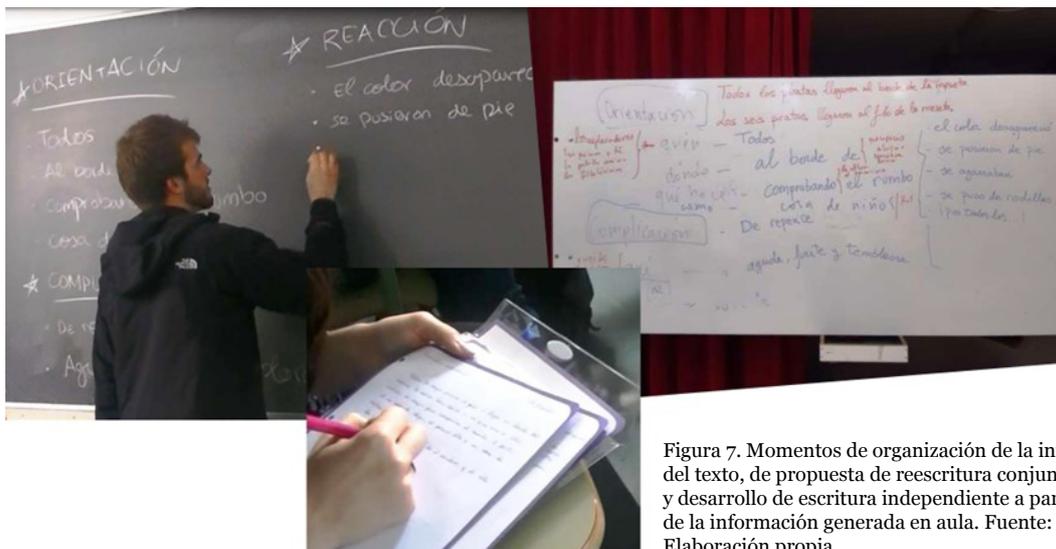


Figura 7. Momentos de organización de la información del texto, de propuesta de reescritura conjunta, y desarrollo de escritura independiente a partir de la información generada en aula. Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, los futuros docentes, a partir de las actividades de aula, aprenden a planificar estrategias de lectura y de escritura más intensivas para desarrollar competencias discursivas desde el nivel de la palabra y la frase, tal como se muestra en las Figuras 8 y 9 a propósito del texto *Los cambios del agua*.



Figura 8. Momentos de organización de elementos de frases del texto leído, y reescritura independiente a partir de la información generada en aula. Fuente: Elaboración propia.

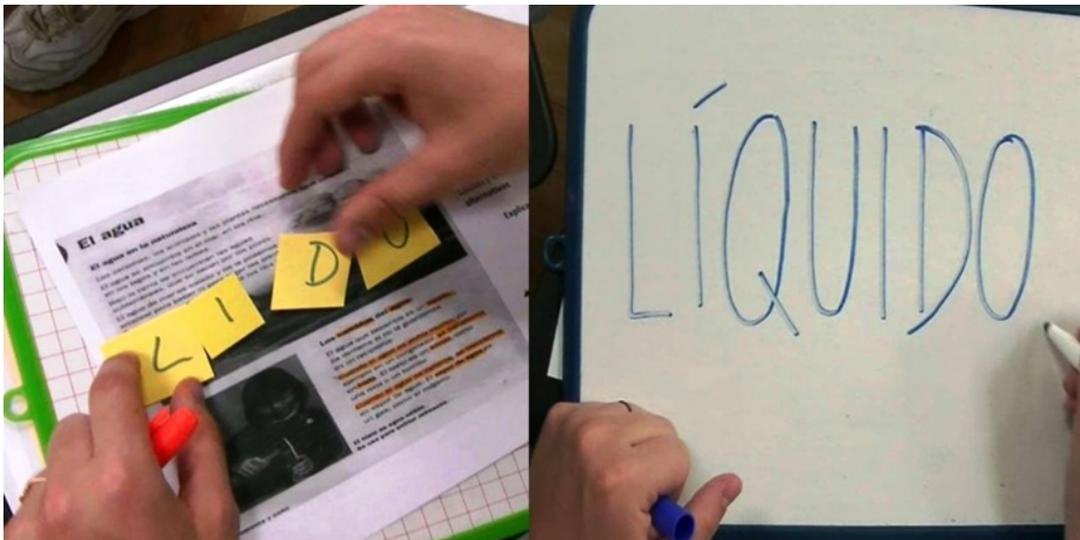


Figura 9. Momentos de organización de elementos de palabras incluidas en el texto leído, y reescritura independiente a partir de las actividades realizadas en aula. Fuente: Elaboración propia.

2.4. Evaluación de la experiencia

Como hemos señalado, en el marco de un proyecto de investigación desarrollado durante el curso 2016-17 (PR26/16-20348), se evaluó la incidencia que han tenido estos proyectos en la formación didáctica y lingüística del estudiantado del grado en Maestro (García-Parejo, 2022, 2023; García-Parejo y Blanco, en prensa). A lo largo de estos años, además, nos ha interesado recoger las valoraciones realizadas por los futuros docentes acerca de esta experiencia para identificar si se han producido cambios en su manera de abordar la didáctica de la lengua escrita, por la incidencia que tienen tanto los conocimientos como las percepciones y vivencias del profesorado en su práctica docente (Arciniegas Lagos y Arenas Hernández, 2019; Colognesi y Niwese, 2020; Daniello, 2014; Errázuriz-Cruz, 2020; García-Parejo, 2007; Horverak, 2016; Larrañaga y Yubero, 2019; Martín y Cervi, 2006; Mateos et al., 2006). Para ello, a partir de los estudios de van Weijen y Jansen (2018) y Colognesi y Niwese (2020), se han programado diferentes momentos para la evaluación, y se han diseñado instrumentos que permiten recoger y analizar las valoraciones del estudiantado alrededor de las dimensiones conceptual y emocional (véase Tabla 4).

Objetivo	Instrumento de recogida y análisis de datos
. Conocer las percepciones de los estudiantes del Grado acerca de la lengua escrita y de su proceso de enseñanza antes de la innovación docente.	. Cuestionario previo (QI) con preguntas abiertas y cerradas. Análisis cuantitativo y cualitativo. (Anexo 2). . Grupos de discusión con guion para el debate y grabación (GD). Análisis de contenido.
. Conocer la valoración del estudiantado acerca de la pedagogía basada en géneros; su posible incidencia en su futuro profesional; y los cambios realizados acerca de su concepción sobre la enseñanza de la lengua escrita tras su participación en la innovación docente.	. Cuestionario final (QF) con preguntas abiertas y cerradas. Análisis cuantitativo y cualitativo. (Anexo 3).
. Conocer el proceso de planificación, implementación y reflexión desarrollado por el estudiantado a lo largo de la experiencia.	. Diario de campo (CC) con guía para la recogida de datos. Análisis de contenido. (Anexo 4).

Tabla 4. Objetivos e instrumentos de recogida de datos para identificar la valoración de los futuros docentes acerca de su participación en los proyectos de innovación en didáctica de la lengua escrita basada en géneros. Fuente: Elaboración propia.



Figura 10. Grupo de estudiantes en un momento del debate inicial acerca de la lengua escrita y su enseñanza. Fuente: Elaboración propia.



3. Análisis y discusión de resultados: la valoración del estudiantado acerca de su formación en didáctica de la escritura basada en géneros

A partir de los datos obtenidos del análisis de los diarios de campo y de las respuestas a las preguntas de los cuestionarios, podemos resaltar la incidencia que han tenido estos proyectos en los futuros docentes en lo relativo a su formación académica y a su formación para el desempeño profesional. El análisis de contenido de los cuestionarios previos a la innovación muestra dos temas fundamentales: (i) el estudiantado siente que le resulta especialmente difícil la lectura de textos académicos, pero también la de textos literarios, debido a que no es capaz de identificar la idea principal del texto y no puede acceder al significado de palabras técnicas, y (ii) su percepción acerca de su competencia como escritores y escritoras es baja (44,2%), porque no encuentran la palabra adecuada, no estructuran bien la oración y cometen faltas de ortografía. Estas ideas se relacionan con sus concepciones acerca de lo que consideran ser un buen escritor o escritora: mostrar un buen planteamiento de ideas (63,5%); ajustarse al uso funcional de la escritura (15%) y tener buena ortografía (11,5%). Así lo manifiestan también en los grupos de discusión a propósito de las diferencias de uso de la lengua según ámbitos y canales:

[en el móvil] pones abreviaturas o no escribes las palabras enteras etcétera pero en la en una escritura formal pues sí / tienes que escribir todo bien eeee dividir por párrafos que tenga coherencia todo el texto etcétera. G2-T6-GD

Cuando se les pregunta por las percepciones que pueda tener el estudiantado de Educación Primaria acerca de la escritura, el 51% señala que al estudiantado le resulta indiferente la tarea de escritura, ya que solo escribe cuando hace falta; y el 38% considera que escribir les produce rechazo.

En este contexto, el 100% manifiesta que, como docentes, dedicarían tiempo a la lectura y escritura, por diferentes motivos: "creo que hoy en día los niños dedican más tiempo a las tecnologías, las cuales muchas veces fomentan la mala escritura y es un mal hábito en los niños de esta edad" (T7-QI); "Porque es algo que me apasiona y me encantaría transmitirlo todo el tiempo posible" (T7-Q1). Esta motivación parece quedar asociada, en algún caso, a un área disciplinar: "Depende de la asignatura que esté impartiendo" (T7-Q1).

Si relacionamos los dos tipos de información, podría inferirse que estos futuros docentes no han tenido experiencias positivas con la lengua escrita a lo largo de su formación básica y que su baja estimación como lectores y escritores queda proyectada en la imagen que tiene del estudiantado, lo que condicionará sus futuras prácticas y maneras de motivación a la lectura y a la escritura (Martín y Cervi, 2006).

Tras el desarrollo de la formación en didáctica de la escritura basada en géneros, se observa que esta ha tenido especial incidencia en su formación académica y profesional. Como se observa en la Tabla 5, dicha incidencia alcanza una media superior al 2,5 en una escala de valoración de 1 a 4.



Ítems valorados en escala de 1 (-) a 4 (+)		Géneros y sociedad I N= 19	Géneros y sociedad II N=12	Géneros y sociedad III N=47
Valoración acerca de conocimientos didácticos alcanzados	1- Diseñar una SD adecuada a las necesidades lingüísticas	2,84	2,5	2,63
	2. Elegir textos, analizarlos y clasificarlos por géneros	3,15	2,66	3
	3. Programar una SD tomando como referencia los géneros discursivos de cada disciplina	3,10	2,25	2,69
	4. Establecer criterios objetivables para evaluar el desempeño y logros de aprendizaje en lectura y en escritura	2,52	2,36	2,84
Valoración acerca del modelo y su incidencia	5- Tiempo futuro dedicado a programar según el modelo	2,52	3	3,04
	6- Validez del modelo para las tareas docentes	2,52	3,18	3,02
	7- Cambio producido en concepciones sobre la lengua escrita y su enseñanza	2,47	2,66	2,54

Tabla 5. Valoración media de los ítems planteados en el cuestionario final (en anexo 4).
Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a los cambios producidos en su acercamiento a la lengua escrita, la incidencia resulta ser relativamente alta en el segundo y tercer proyecto y menor en el grupo bilingüe, que manifiesta una mayor confianza en sus propios conocimientos académicos y profesionales. Algunas de las respuestas recogidas en el cuestionario final apuntan, por un lado, al desarrollo de una mayor conciencia didáctica como futuros docentes al considerar la complejidad de los procesos de aprendizaje:

Nunca me había imaginado que llevaran tanto trabajo de preparación y organización. (031-T8-QF)

Me he dado cuenta de lo realmente importante y complicado -en algunos aspectos- que puede llegar a ser el enseñar a escribir y que tenemos que hacerlo de forma perfectamente óptima y desde el cuidado y el cariño. (024-T8-QF)

La enseñanza de la lengua es más compleja de llevar a cabo en las aulas de lo que yo pensaba. (09-T6-QF)

Las mismas ideas se recogen en los cuadernos de campo:

[...] me ha hecho darme cuenta de lo complicado que resulta escoger un texto adecuado para la edad y nivel de los estudiantes, así como la realización de las elaboraciones y de las diferentes preguntas (literales, inferenciales y relacionales) que se pueden plantear sobre el texto. (01-CC-T6)

Por otro lado, los cambios apuntan a sus concepciones acerca de la propia naturaleza de la lengua escrita:



Suelo centrarme mucho en una correcta ortografía y no tenía pensado pasar casi ninguna a mis futuros alumnos, pero ahora creo que lo importante de un texto no es solo una buena presentación con buena ortografía, es mejor centrarse en si ha conseguido el/los objetivo/s que se proponen en una tarea o actividad determinada. (035-T8-QF)
Es muy importante aprender nuevo vocabulario en un contexto significativo para el alumno. (G1_GBL_QF)

[he comprobado] La vinculación de una lectura y escritura de un texto con sus componentes ortográficos y gramaticales. (045-T8-QF)

Entendemos que esto se debe al conocimiento alcanzado sobre la organización de los géneros textuales, especialmente de los requeridos a lo largo de la educación primaria. Como señala un estudiante en su cuaderno de campo:

[...] entender el conjunto de las ideas que se transmiten en un texto, entender su composición y estructura, sea el tipo de texto que sea, es una estrategia que todo profesor de primaria debería de ser capaz de enseñar a su alumnado, independientemente del área que imparta. El método R2L es una herramienta que nos va a ayudar a alcanzar esta meta. (G3- Valoración SDL)

En cuanto al modelo propuesto, sienten que supone una formación práctica que resultará útil en su futuro profesional:

[...] Creemos que ha sido una asignatura útil de la que hemos aprendido cosas que podremos poner en práctica [...] lo consideramos adecuado para trabajar la lectoescritura en cualquier idioma y asignatura. (G1- Valoración CC)

Ha cambiado mucho mi idea de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Creo que el modelo R2L es una base teórica de referencia que no conocía y será muy útil. (026-T7-QF)

Pensaba que no era tan necesario que los maestros preparasen sus clases de lengua escrita (por ejemplo: las respuestas del alumnado esperadas por el docente), sin embargo, es muy útil para indagar sobre qué es lo que conocen y lo que deben aprender y atender para ser escritores competentes. 05-T6-QF)

Antes creía que la enseñanza de la lengua en primaria se hacía muy aburrida, ya que normalmente no suele llamar la atención de los alumnos, ahora creo que esta es una buena forma de aprender, ya que es algo bastante práctico. (06-T6-QF)

Además, señalan de especial interés algunas de las estrategias que se incluyen en el modelo para la mejora de la lengua escrita:

[...] Nos ha gustado mucho la sesión y especialmente la reescritura conjunta y la individual. Creemos que este método ofrece una oportunidad para desarrollar y liberar la creatividad de los alumnos/as mientras trabajan la escritura inmensa. Es lo que más nos gusta del método. (G1- Diario 27-4 CC)



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)

[De entre todas las actividades] realizadas las más destacables son las que tienen que ver con el modelo R2L, ya que gracias a ellas descubrimos la importancia de elegir un texto adecuado sobre el que trabajar y cómo trabajar sobre él. (02-CC-T6)

Con todo, algún estudiante sigue señalando que la didáctica de la lengua escrita debería orientarse de otra manera, y que planificaciones tan exhaustivas suponen mucho esfuerzo y mucho tiempo:

No sé si entraría dentro de los contenidos de esta asignatura pero quizás trabajar también secuencias o actividades para aprender el adjetivo, signos de puntuación, sintaxis, ortografía etc. en cursos de Educación Primaria. (016-T8-QF)

Estos resultados coinciden con los analizados por Arciniegas Lagos y Arenas Hernández (2019) a propósito de la valoración del programa desarrollado con docentes para incluir la lectura y escritura en la universidad, y los de Daniello (2014), que examina los cambios producidos a lo largo de tres años de formación en *Genre Pedagogy* en un grupo de maestros de educación primaria. Estos autores constatan el desarrollo de una mayor conciencia de la organización de los géneros textuales en el marco de las diferentes áreas curriculares y una mayor capacidad de reflexión sobre la propia práctica educativa. La percepción de que un modelo de enseñanza basado en géneros puede resultar de gran utilidad en su futuro profesional, que aparece también en trabajos como los de Horverak (2016), puede tener que ver con la confianza que sienten los futuros docentes al conocer mejor las funciones y características de los textos que contienen el contenido curricular y que sirven para modelar el proceso de enseñanza—aprendizaje de la escritura. Pero también puede asociarse al conjunto de estrategias implementadas para apoyar este proceso, utilizando plantillas que facilitan su tarea.

A modo de conclusión

Los proyectos de innovación docente desarrollados por el grupo de investigación For-MuLE desde el curso 2013-14, orientados a incorporar la didáctica de la escritura basada en géneros (Rose y Martin, 2012/2018) en los estudios de grado en Maestro en Educación Primaria, comparten una perspectiva social de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en entornos escolares, así como una aproximación funcional a los procesos de construcción de significados a través del lenguaje. Eso supone un modelo didáctico basado en un diálogo acerca del significado del texto, su finalidad social y la manera en que el escritor construye el mismo para alcanzar dicha finalidad en un contexto cultural determinado. Este diálogo sustenta el andamiaje que conducirá al estudiantado desde una escritura muy guiada hacia una escritura independiente.



Los resultados obtenidos a lo largo de estos años, así como la valoración de los participantes en los tres proyectos aquí reseñados, apoyan la incorporación de este modelo en la planificación docente de las asignaturas del grado en Maestro en Educación Primaria. Por un lado, si bien el estudio presentado se sustenta en una muestra limitada, el mayor conocimiento alcanzado por el estudiantado acerca de la organización del lenguaje en los diferentes géneros escolares es de especial interés porque le permite abordar la enseñanza de la lengua escrita al tiempo que se presenta el contenido curricular y la reflexión gramatical y textual. Por otro lado, su experiencia práctica con el ciclo didáctico en el que se fundamenta la pedagogía de los géneros discursivos amplía sus vivencias y relaciones con la lengua escrita y con un modelo de enseñanza basado en un apoyo explícito, lo que contribuye a la reflexión profesional como futuros docentes y a su crecimiento como lectores y escritores. Como señala Carlino (2009), en la medida en que la formación docente debe incidir en las prácticas, es necesario que la formación incluya no solo elementos teóricos, sino también prácticos. Así, los PID propuestos en los grados en Maestro en Educación Primaria favorecen el desarrollo de algunos conocimientos y prácticas que, como señalan Colognesi y Niwese (2020), Rijlaarsdam et al. (2008), van Weijen y Janssen (2018), entre otros, inciden de manera positiva en la calidad de los textos escritos: la comparación entre modelos textuales; el apoyo y guía explícita del docente para acercarse al texto modelo y para organizar las ideas; la definición explícita de los objetivos de escritura y de las características del producto escrito que se espera; y la creación de experiencias positivas que permitan incidir en la dimensión emocional de la escritura.

Entendemos que las limitaciones del estudio, además de la muestra, tienen que ver con los tres periodos en los que se ha desarrollado la experiencia sobre tres grupos diferentes. Si como recoge Daniello (2014), tras seguir a un grupo de profesores durante tres años de formación en didáctica de la escritura basada en géneros, los cambios producidos en sus prácticas resultan más evidentes a partir del tercer año, la incidencia de nuestros proyectos debería ser analizada en periodos más amplios. En este sentido, consideramos que resultaría de especial interés un trabajo interdisciplinar de las diferentes asignaturas del grado en Maestro en el que hubiera espacios para: (i) la educación lingüística del profesorado orientada a un mejor conocimiento de la forma y significado de los géneros textuales presentes en las áreas curriculares; (ii) la didáctica de los géneros propios del área, en una o varias lenguas; y (iii) el desarrollo de proyectos de innovación conjuntos entre las diferentes disciplinas, así como trabajo entre departamentos de centros escolares con la finalidad de construir proyectos lingüísticos de centro que favoreciesen la alfabetización en todas las áreas y lenguas curriculares (cf. Fabregat Barrios, 2022).

Por otra parte, la gran difusión de la lingüística sistémico-funcional y, con ello, de la didáctica de la escritura basada en géneros discursivos, permite colaboraciones internacionales que fijan la mirada en los elementos culturales que conforman la comunicación (Acevedo et al., 2023). Este tipo de actuación facilitaría la puesta en común de conocimientos acerca de los géneros textuales y el trabajo en grupos interfacultativos con la finalidad de dialogar acerca de diferentes géneros escolares y diseñar propuestas didácticas para la mejora de la escritura, lo que abre nuevas vías para la innovación docente en el futuro.

La apuesta por incluir de manera explícita la pedagogía basada en géneros discursivos en la programación de varias asignaturas del grado en Maestro va más allá de una manera de concebir la naturaleza del lenguaje. Tiene que ver con un compromiso con la formación del profesorado a través de su educación lingüística y literaria. 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, 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 (García-Parejo et al., 2017). Eso exige una enseñanza explícita sobre las formas y usos del lenguaje a través de la interacción en el aula: entendemos que así se favorece la (de)construcción crítica del significado de cualquier texto y de los nuevos conocimientos curriculares.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a los proyectos de innovación docente aprobados por la Universidad Complutense de Madrid (PID 128, 112, 412, 94, 245) y a la colaboración de los estudiantes y docentes que han participado en ellos. El estudio se enmarca en el proyecto 'El desarrollo de la competencia escrita y el razonamiento crítico en los grados de maestro' (DECERC-GM), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Ref. PID2020-117813RA-I0.

Referencias

- Acevedo, C. (2023). A story of international cooperation: Teacher Learning for European Literacy Education (Tel4ELE). En C. Acevedo, D. Rose y R. Whittaker (Eds.), *Reading to Learn, Reading the World: How genre-based literacy pedagogy is democratizing education* (pp. 144-160). Equinox Publishing.
- Acevedo, C., Rose, D. y Whittaker, R. (2023) (Eds.). *Reading to Learn, Reading the World: How genre-based literacy pedagogy is democratizing education*. Equinox Publishing.
- Ahern, A., Whittaker, R. y Blecua, I. (2019). Reading and writing to learn. A principled approach to practice in CLIL/Bilingual classes. *E-Teals: Electronic Journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 9, 23-40. <https://doi.org/kq86>
- Ahern, A. y Smith, K.S. (2022). Promoting equitable literacy expectations in CLIL: Empowering student teachers' attitude shifts through Reading to Learn in service-learning, *AILA Review*, 35(2), 297-320. <https://doi.org/kq87>
- Alisaari, J., Turunen, T., Kajamies, A., Korpela, M. y Hurme, T.-R. (2018). Reading comprehension in digital and printed texts. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-18. <https://doi.org/kq88>
- Arciniegas Lagos, E., y Arenas Hernández, K. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. *Lenguaje*, 47(2), 306-333. <https://doi.org/kq89>
- Blanco Fernández, J. M. (2022). *Formación para el desarrollo de la lectura y la escritura académica: Evaluación de la implementación del modelo Scaffolding academic literacy en el grado de Primaria de la Facultad de Educación de Toledo*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://shorturl.at/pqCK5>
- Blanco Fernández, J. M. y Moyano, E. I. (2021). Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la Lingüística Sistémico-Funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *D.E.L.T.A.*, 37(3), 1-32. <https://doi.org/kq9b>
- Blecua, I. y Sánchez Garrido, C. (2017) Cambios de enseñanza-aprendizaje tras la implementación del modelo *Reading to Learn/Leer para Aprender* en las aulas de educación secundaria de un Centro Bilingüe. *Lenguaje y Textos*, 46, 55-68. <https://doi.org/kq9c>



- Brisk, M.E. y Zisselsberger, M. (2011). We've let them in on the secret: Using SFL theory to improve the teacher of writing to bilingual learners. En T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 11-126). Routledge.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez (Coords.), *Lectura y escritura, un asunto de todos/as* (pp. 51-90). Universidad Nacional del Comahue.
- Christie, F. y Martin, J. R. (Eds.) (2000). *Genres and institutions: Social practices in the workplace & school*. Continuum.
- CNIE, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2019). *Lectoescritura digital*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Colognesi, S. y Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25. <https://doi.org/kq9d>
- Daniello, F. (2014). Elementary grade teachers using systemic functional linguistics to inform genre-based writing instruction. En L. C. de Oliveira y J. Iddings (Eds.), *Genre Pedagogy across the curriculum. Theory and application in U.S. classrooms and contexts* (pp. 41-54). Equinox Publishing.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. <https://shorturl.at/kluH2>
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/ghfxk7>
- Eyler, J. y Giles Jr., D. E. (1999). *Where's the learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Fabregat Barrios, S. (2022). *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar*. Graó.
- García-Parejo, I. (2007). El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe. En L. Nussbaum y O. Guasch (Coords.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (pp. 61-74). Universitat de Barcelona.
- García-Parejo, I. (2011). Exposición escrita, escuela y sociedad. En I. García-Parejo (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 101-123). Graó.
- García-Parejo, I. (2022). Formación de futuros docentes para la planificación de secuencias didácticas de escritura. En M. Meléndez-Rodríguez (Comp.), *Avances en educación superior e investigación, Volumen II* (p. 76). Dickinson.
- García-Parejo, I. (2023). Evaluación de la escritura. La pedagogía de los géneros en la formación de futuros docentes. En A. Guillén-Riquelme (Ed.), *Handbook of innovation and assessment of the quality of higher education and research* (Vol. 1, cap. 84). Thomson Reuters.
- García-Parejo, I. y Ahern, A. (2019). La planificación de secuencias didácticas para el desarrollo de competencias discursivas en el marco de un proyecto de innovación docente. En J.- V. Salido López y P. V. Salido López (Eds.), *La competencia lingüística en la comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad* (pp. 87-94). Universidad de Castilla La Mancha. <https://doi.org/ksgh>
- García Parejo, I., Ahern, A. y García Bermejo, M.L. (2017). La 'pedagogía de los géneros discursivos' en grados de Formación del Profesorado: Presentación de dos proyectos de innovación docente. *Lenguaje y Textos*, 46, 69-80. <https://doi.org/ksgj>



- García-Parejo, I. y Blanco Fernández, J. (en prensa). The effect of learning to implement Reading to Learn Pedagogy on informative and narrative texts written by teachers-in-training. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA>
- García-Parejo, I. y Whittaker, R. (Eds.). (2017). Teoría y práctica del modelo Reading to Learn (Leer para aprender) en contextos educativos transnacionales, Sección Monográfica, *Lenguaje y Textos*, 46, 1-90. <https://shorturl.at/dhqA6>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. <https://shorturl.at/vA147>
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (2005). *Writing science: Literacy and discursive power*. Taylor & Francis.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Hernando Velasco, A. (2017). *La construcción de la identidad social de los estudiantes de español como lengua extranjera en espacios digitales*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://shorturl.at/kxLM8>
- Horverak, M.O. (2016). An experimental study on the effect of systemic functional linguistics applied through a genre-pedagogy approach to teaching writing. *Yearbook of the Poznań Linguistic Meeting* 2(1), 67-89. <https://doi.org/kq9g>
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164. <https://doi.org/esqngj>
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30(4), 693-722. <https://doi.org/ddf2g2>
- INE (Instituto Nacional de Estadística). *Estadística de Migraciones*. <https://shorturl.at/cmIKN>
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2020). *Pisa 2018. Lectura en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://educagob.educacionyfp.gob.es>
- Klein, P. D., Boscolo, P., Kirckpatrick, L. C., y Gelati, C. (Eds.) (2014). *Writing as a learning activity*. Brill.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Larrañaga, M. E. y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/kq9h>
- Lorenzo, F., de Alba Quiñones, V. y Cruz-Moya, O. (Eds.) (2021). *El español académico en L2 y LE. Perspectivas desde la educación bilingüe*. Peter Lang.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Graó.
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. En F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* (pp. 21-29). Deakin University Press.
- Martin, J. R. (1993). A contextual theory of language. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). The Falmer Press.
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox Publishing.
- Millin, T. y Millin, M. (2014). Scaffolding academic literacy using the Reading to Learn intervention: An evaluative study of a tertiary education context in South Africa. *Per Linguam*, 30(3), 26-38. <https://doi.org/kq9j>



- Moyano, E.I. (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. I. (2017). Diseño e implementación de un programa de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://shorturl.at/ABH47>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/gg4f4r>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/gmcev4>
- Neubauer, E., Nicolás Ruiz, M. A. y Álvarez Pavón, S. (2021). Educación y menores inmigrantes: una década de políticas educativas supranacionales en América Latina y Europa desde una perspectiva comparada. *Foro de Educación*, 19(2), 21-44. <https://doi.org/grr463>
- Observatorio Social de La Caixa (2020). *Necesidades sociales en España. Educación. Informe 05*. Fundación Social La Caixa.
- de Oliveira, L. C., e Iddings, J. (Eds.) (2014). *Genre Pedagogy across the curriculum. Theory and application in U.S. classrooms and contexts*. Equinox Publishing.
- Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2022). *BOE* 76, de 30 de marzo de 2022. <https://educagob.educacionyfp.gob.es>
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., y Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. <https://doi.org/ksgk>
- Rose, D. (2011a). Beyond Literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 81-97. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03651847>
- Rose, D. (2011b). Genre in the Sydney School. En J. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 209-225). Routledge.
- Rose, D., y Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2), 32-45.
- Rose, D. y Acevedo, C. (2017). Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. *Lenguaje y Textos*, 46, 7-18. <https://doi.org/kq9k>
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing. (A. Bustelo Tortella, Trad. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículum*. Pirámide).
- Rudolph, C. A., Maturano, C. I. y Soliveres, M.A. (2020). Los géneros en los textos de manuales escolares de ciencias naturales, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(103), 520-546. <https://doi.org/kq9m>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41. <https://doi.org/kq9n>
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. ICE-Horsori.
- Vansteelandt, I., Mol, S. E. y Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-26. <https://doi.org/kq9p>
- van Weijen, D. y Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education. A framework for national assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-41. <https://doi.org/kq9r>



- Whittaker, R. (2018) Reading to Learn in CLIL subjects: working with content-language. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1(1), 17-25. <https://doi.org/kq6w>
- Whittaker, R. y Acevedo, C. (2016) Working on literacy in CLIL/bilingual contexts: *Reading to Learn* and teacher development. *Estudios sobre Educación*, 35, 37-55. <https://doi.org/kq6x>
- Whittaker, R. y García-Parejo, I. (2018) Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE): genre-based pedagogy in five European countries. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 31-57. <https://doi.org/kq6z>
- Whittaker, R. y Löfstedt, A.C. (2017). Un proyecto europeo para la mejora de competencias discursivas en Europa: *Reading to Learn* en TeL4ELE. *Lenguaje y Textos*, 46, 29-40. <https://doi.org/kq62>
- Whittaker, R., García-Parejo, I. y Ahern, A. (2023). Working with Reading to Learn at undergraduate level in Spain: a learning journey. En D. Rose, C. Acevedo y R. Whittaker (Eds.), *Reading to Learn, Reading the World: How genre-based literacy pedagogy is democratizing education* (pp. 161-176). Equinox Publishing.

Anexos

Anexo 1.

Relación de proyectos desarrollados por el Grupo ForMuLE-UCM-970952 centrados en la didáctica de la escritura basada en géneros. Elaboración propia.

Proyecto	Título
PDI 202	Creación de un corpus on-line para el estudio sistémico-funcional de los géneros académicos: de la formación del profesorado a las prácticas docentes. Universidad Complutense de Madrid
PID 128	Géneros y sociedad: propuesta interdisciplinar y transcultural para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la formación del profesorado
PID 112	Géneros y sociedad II: Creación de una guía docente para la mejora de competencias
PDI 94	Géneros y sociedad III: Gramática y significado para el éxito escolar
PID 412	Multiliteracidad crítica: Guía de recursos on line para la formación inicial y permanente del profesorado
PID 245	Enseñanza y aprendizaje entre grupos para la formación de futuros docentes en didáctica de los géneros discursivos multimodales y transculturales en L1 y L2.
PAPs-19	Leemos y escribimos en las lenguas de la escuela: competencias comunicativas y didácticas de lectura y escritura en español e inglés
PAPs-20	Enseñanza multimodal y bilingüe: herramientas y actividades colaborativas para el refuerzo educativo
PAPs-21	Las lenguas acogen. Formación del profesorado en el compromiso social con el refugio y los ODS
Proyecto de investigación PR26/16-20348	Educación lingüística y formación del profesorado: incidencia del modelo <i>Reading to Learn</i> de base sistémico-funcional en el grado de maestro de educación primaria



Anexo 2.

Cuestionario inicial dirigido a los estudiantes del Grado acerca de sus percepciones sobre la lengua escrita y su enseñanza. Fuente: Grupo ForMuLE-UCM-970952

1. Identificación personal (Nombre, grupo)
2. ¿Existe en tu especialidad alguna asignatura centrada en la enseñanza o el aprendizaje de la escritura? (especifica cuál)
3. Cuando lees un texto académico, ¿qué es lo que te cuesta más?
4. ¿Y cuándo lees un texto literario?
5. Si quisieses ayudar a tus alumnos/as a escribir un buen texto o una buena respuesta a una pregunta de examen, ¿qué tipo de apoyo crees que necesitarían?
6. Si quisieses ayudar a tus alumnos/as a entender mejor un texto, ¿qué tipo de apoyo crees que necesitarían?

Anexo 3.

Cuestionario final dirigido a los estudiantes del Grado acerca de la incidencia de la formación en la didáctica basada en géneros. Fuente: Grupo ForMuLE-UCM-970952

Tras completar la asignatura Didáctica de la Lengua pienso que _____

1. Diseñar una actividad didáctica adecuada a las necesidades lingüísticas de un alumno será
() muy difícil para mí () relativamente difícil para mí () relativamente fácil para mí () muy fácil para mí

2. Elegir textos en lengua española, adecuados a finalidades comunicativas y analizarlos y clasificarlos por géneros para utilizarlos en diferentes actividades didácticas será
() muy difícil para mí () relativamente difícil para mí () relativamente fácil para mí () muy fácil para mí

3. Programar una secuencia didáctica tomando como referencia los géneros discursivos de cada disciplina escolar será
() muy difícil para mí () relativamente difícil para mí () relativamente fácil para mí () muy fácil para mí

4. Establecer criterios objetivables para evaluar el desempeño y logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos en lectura y en escritura será
() muy difícil para mí () relativamente difícil para mí () relativamente fácil para mí () muy fácil para mí

5. Cuando sea docente, organizaré
() nada de mi tiempo en aula siguiendo el modelo R2L
() poco de mi tiempo en aula siguiendo el modelo R2L
() algo de mi tiempo en aula siguiendo el modelo R2L
() mucho de mi tiempo en aula siguiendo el modelo R2L



6. La forma de abordar la lectura y la escritura de las diferentes disciplinas en el modelo R2L es

una forma aburrida de presentar los géneros discursivos porque se pierde mucho tiempo presentando cada nivel de lengua según las necesidades de los alumnos

una forma ni aburrida ni adecuada de presentar los géneros discursivos

una forma adecuada de presentar de manera explícita cada género en contexto y en cada nivel de lengua según las necesidades de los alumnos

una forma muy adecuada de presentar de manera explícita cada género en contexto y en cada nivel de lengua según las necesidades de los alumnos

7. En general, mis ideas acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita se han visto cuestionadas tras la participación en este curso

ninguna idea se ha modificado pocas ideas se han modificado

bastantes ideas se han modificado muchas ideas se han modificado

Señala alguna de las que han cambiado o no han cambiado

8. A continuación aparecen las diferentes actividades y tareas realizadas ¿Podrías valorarlas del 1 (-) al 5 (+) según el interés que crees que han tenido en relación a tu formación como docente en la etapa de educación primaria para poder abordar la enseñanza de las habilidades comunicativas?

- Debate en grupo: qué recuerdas de... qué opinas acerca de la finalidad de la enseñanza de la lengua
- Ciencias del lenguaje y cambios en la Didáctica de la lengua
- Análisis del currículum, competencias, estándares y el lugar de las competencias comunicativas
- Debate en grupo: mundo letrado, enseñanza de la lengua escrita
- Proceso lector y comprensión lectora: formulación de preguntas
- Proceso de escritura y enseñanza-aprendizaje de la escritura: identificación de objetivos y tareas centradas en el proceso o en el producto.
- Leer y escribir para aprender: el modelo R2L. <ul style="list-style-type: none"> . Análisis de textos . Planificación de la lectura y del diálogo alrededor del texto . Planificación de la escritura (diferentes tipos de estrategias)
- Práctica: planificación de una secuencia didáctica

9. Es bienvenido cualquier otro comentario sobre la presentación del modelo R2L en la clase, de otros modelos, de su uso en la enseñanza de la de la lengua española, de otras lenguas, o cualquier otra actividad, así como del desarrollo de las competencias que se esperan para la formación del profesorado en esta asignatura



Anexo 4.

Guía de elaboración de un cuaderno de campo que permita recoger tareas realizadas, así como aprendizajes y valoraciones. Fuente: Grupo ForMuLE-UCM-970952

CUÁNDO UTILIZAR LA FICHA: Pueden completarse fichas tanto tras la realización de cada actividad individual como tras las reuniones mantenidas para el desarrollo de cierta actividad.

RECOMENDACIÓN: Es conveniente cumplimentar el cuaderno inmediatamente después de la actividad (individual o colectiva), para evitar perder información.

Nombre y apellidos de participante(s)	
Fecha y hora y modalidad (presencial, on-line)	
Duración de la actividad o reunión:	
Tipo de actividad realizada (individual o colectiva):	<ul style="list-style-type: none"> . planificación de un trabajo que hay que realizar . toma de decisión sobre el trabajo . búsqueda de información . desarrollo de un trabajo individual . puesta en común de trabajo realizado ...
Documentación visual adjunta	<ul style="list-style-type: none"> . fotos de la sesión . grabaciones . pdf o foto de documentos de la sesión ...

PARTE 1: DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA TAREA

1. Descripción de la actividad: finalidad, materiales utilizados y origen de los mismos, procedimientos establecidos para desarrollarla
2. Descripción general del contexto, el espacio físico, relaciones establecidas entre los participantes, dinámica establecida en la actividad realizada, comportamientos generales, etc.
3. Descripción de aspectos específicos, tus propias relaciones con los participantes, frases o conversaciones que consideres significativas, roles asumidos por los participantes, incidentes o problemas encontrados, soluciones aplicadas, etc.

PARTE 2: REFLEXIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN

1. Interpretación personal de las causas que han favorecido o dificultado la actividad, de los problemas encontrados, valoración propia de las soluciones planteadas y del grado de consecución de los objetivos de la actividad.
2. ¿Qué soluciones alternativas crees que podrían adoptarse para desarrollo de una nueva actividad?
3. Otros comentarios de interés.

PARTE 3: VALORACIÓN ACERCA DE TU FORMACIÓN DOCENTE

- ¿Qué aprendizajes profesionales y personales puedes asociar a esa tarea o actividad desarrollada? ¿Cómo se relacionan con lo aprendido en el Grado?