Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia

David Rose | Open University (Reino Unido)
Claire Acevedo | Open University (Reino Unido)

Este artículo describe las características fundamentales del programa conocido como Leer para aprender (Reading to Learn, R2L), *un programa para la mejora de la alfabetización académica y la formación del profesorado basado en los géneros discursivos (Rose, 2014; Rose y Martin, 2012). Los antecedentes del modelo R2L se explican en términos del desarrollo de la* Pedagogía del Género (Genre Pedagogy) *de la "Escuela de Sídney" a lo largo de tres grandes proyectos de investigación realizados por lingüistas en colaboración con profesores de diferentes niveles educativos en las últimas décadas. El artículo ofrece una visión general de esos tres proyectos y explica la naturaleza explícita de las estrategias del modelo R2L.*

Palabras clave: *alfabetización, géneros escolares, lingüística sistémico funcional, formación del profesorado.*

***Learning to write, Reading to Learn*: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia**

This article describes the essential features of the student literacy and teacher learning program known as Reading to Learn (R2L) *which is designed to improve student learning outcomes using genre-based pedagogy (Rose, 2014; Rose & Martin, 2012). The background to* Reading to Learn *is explained in terms of the development of "Sydney School" genre-based pedagogy over the course of three large scale, research projects conducted by linguists in collaboration with teachers in Australian schools in recent decades. The article provides and overview of these three projects, explains the explicit nature of the key strategies in the R2L pedagogy.*

Keywords: *literacy, systemic functional linguistics, teacher development, school genres.*

Crossref Similarity Check Powered by iThenticate

TO CITE THIS ARTICLE: ROSE, D., ACEVEDO, C. (2017). *Learning to write, Reading to Learn*: background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688

1. Introducción

A lo largo de 40 años en Australia, promocionados por la denominada "Escuela de Sídney" (Martin, 2000, 2006; Rose y Martin, 2012), se han desarrollado enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura y escritura basados en los géneros textuales. Esta pedagogía de los géneros (*genre pedagogy*) ha ido tomando forma definitiva a través de una serie de proyectos de investigación-acción a gran escala en la que han participado profesores de diferentes niveles educativos que realizaban su labor en diversos contextos educativos. Su propuesta didáctica se ha sustentado en tres paradigmas teóricos reconocidos: la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y la teoría de género y registro (Painter y Martin, 1986, Cope y Kalantzis, 1993; Martin, 1998, Martin y Rose, 2008); la sociología de educación de Basil Bernstein (1990, 1996); y el trabajo innovador de Halliday sobre el desarrollo del lenguaje (1975, 2004) y su elaboración posterior por varios académicos.

El interés de la propuesta es permanente, especialmente del modelo *Leer para aprender* (*Reading to Learn R2L*) (Rose, 2014), que es el que desarrollaremos con más detenimiento en este artículo. Las estrategias diseñadas para la etapa inicial son práctica habitual en las aulas de primaria en Australia y en otros países, ya que están en continua difusión a través de distintos proyectos e iniciativas. Los resultados publicados han demostrado constantemente que la pedagogía basada en los géneros discursivos puede acelerar el desarrollo de la alfabetización dentro de un año escolar y contribuir así a reducir dramáticamente la brecha existente entre los estudiantes que, en cualquier aula, llegan a obtener mejores resultados académicos y los que obtienen resultados más bajos (Acevedo, 2010; Coffin, Acevedo y Lövstedt, 2013; Culican, 2005; Rose 2010, Rose, 2014; Rose y Acevedo, 2006). En este artículo, presentamos unos aspectos clave de los primeros proyectos antes de centrarnos en el modelo R2L.

2. Una apuesta por la alfabetización

Desde el punto de vista cronológico, podemos distinguir tres etapas principales en el proceso innovador desarrollado por la Escuela de Sídney para el estudio de los géneros. La primera supone el inicio del modelo a partir del diseño de una didáctica de la escritura una vez analizados un número de géneros utilizados en las aulas de educación primaria y educación infantil. La segunda etapa extiende el modelo didáctico a la escritura de todos los géneros del currículo de la educación secundaria. La tercera etapa extiende este modelo didáctico para la mejora de la lectura. Esto resultó en una pedagogía integrada para de la lectura y la escritura en todas las materias del currículo y en todos los niveles educativos, incluida la educación superior: el modelo *Reading to Learn R2L* (Rose, 2014).

2.1. Writing Project: los géneros en la educación infantil y primaria

La pedagogía de la escritura comienza en los años 80 ha partir del *Writing Project*, con dos centros de actuación fundamentales: (i) el análisis de los tipos de textos que se esperaba que los estudiantes fueran capaces de escribir en las aulas de educación primaria y (ii) el desarrollo de un método consistente que apoyase a todos los estudiantes para que pudieran escribir con éxito. Ambos objetivos se desarrollaron a

genres	purposes	subjects	
stories	Narrating a series of events to engage or inform readers (may be fiction or fact)	English	
text responses	Evaluating and interpreting a text (may be a literary, visual or musical text)		
arguments	Arguing for a point of view, or discussing two or more points of view		Society & Environment
reports	Classifying and describing things of the natural or social worlds	Science, Maths, Technology	
explanations	Explaining how and why events happen in the natural or social worlds		
procedures	Instructing how to do an activity such as a science experiment, maths operation, or technology procedure		

Cuadro 1. Clasificación de géneros escolares propuesta en el proyecto *Writing Project* (Fuente Rose & Martin, 2012).

través de una asociación entre profesores y lingüistas, en un sistema escolar que había abandonado, en gran parte, la enseñanza explícita de la escritura en favor de una ideología constructivista, cuyas prácticas dejaban atrás a los estudiantes que no eran capaces de desarrollar la habilidad de escribir en forma independiente. Uno de sus resultados fue la construcción del mapa de los géneros escolares escritos en la educación primaria (Cuadro 1). Martin (Martin, Christie y Rothery, 1987) caracterizó los géneros como procesos sociales, organizados y orientados a sus objetivos (construidos para alcanzar un propósito social) a través de etapas (construidos paso a paso, siguiendo un patrón con significado recurrente).

Este mapa de géneros escolares sirvió de base para diseñar un modelo didáctico para la enseñanza explícita de la escritura. En 1989, Rothery elaboró un ciclo de enseñanza / aprendizaje basado en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje de Halliday (1975) y Painter y Martin (1986), organizado alrededor de tres momentos: *deconstrucción* de un texto modelo; *construcción conjunta* de un texto nuevo por toda la clase y *construcción independiente* (Figura 1). Su objetivo era lograr que aprender a escribir fuese una actividad comparable con aprender a hablar, de tal manera que todos los estudiantes, sin importar sus países de origen o sus capacidades académicas, pudieran experimentar éxito en los estudios.

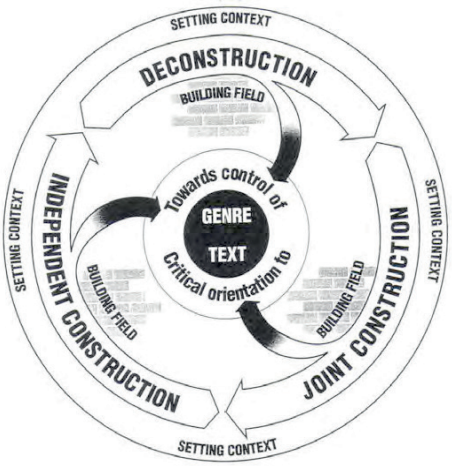

Figura 1. Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la escritura propuesto en el proyecto *Writing Project* (Rothery, 1994, en Rose y Martin 2012: 66).

2.2. Write it Right. Los géneros en la educación secundaria y en diferentes contextos sociales

Los años noventa continuaron con el proyecto *Write it Right,* basado en el modelo sociológico de las relaciones entre educación y producción de Bernstein (1990). Este proyecto, además de investigar las exigencias en lectura y escritura que se producían en las disciplinas académicas de Ciencias, Matemáticas, Inglés, Historia y Geografía de la educación secundaria, exploró los géneros usados en las industrias científicas, en los medios de comunicación y en la administración pública. Entre otros, el resultado final fue una ampliación del mapa de los géneros, distinguiendo más tipos de géneros específicos dentro de cada familia (Cuadro 2).

2.3. Lectura y escritura integradas en el currículum

Teniendo en cuenta que las habilidades de escritura se desarrollan a partir de la experiencia con la lectura, el enfoque inicial de los proyectos sobre géneros se ha orientado en los últimos años hacia la enseñanza de la lectura. El objetivo es integrar estrategias cuidadosamente diseñadas para apoyar a los estudiantes a reconocer patrones de lengua en los textos escritos, lo que les permite leer con comprensión crítica y, después, utilizar estos patrones de lengua en su propia escritura. Esta metodología, conocida como *Leer para aprender* (*Reading to Learn*), parte de la idea de que los contenidos de aprendizaje -el currículo escolar- se han separado de las habilidades que los estudiantes necesitan para aprender esos contenidos. Por lo tanto, está diseñada para



Cuadro 2. Mapa de géneros para todas las etapas escolares elaborado en el proyecto *Write it Right* (Fuente: Rose y Martin, 2012).

integrar la enseñanza de contenidos con la enseñanza de las habilidades que se necesitan para llegar a ser lectores competentes, gracias a la interacción que se produce entre estudiante y docente alrededor de la lectura de un texto (Rose, Lui-Chivizhe, McKnight y Smith, 2004; Rose y Acevedo, 2006; Rose, Rose, Farrington y Page, 2008). A continuación, exponemos brevemente las características fundamentales de esta propuesta pedagógica.

3. El modelo didáctico *Reading to Learn: Leer y escribir a través del currículum*

Aunque el programa propuesto en estas últimas décadas aparece con el nombre *Reading to Learn*, conviene señalar que es un programa que integra el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura dentro de las áreas del currículum. El programa incluye tres niveles de apoyo para desarrollar las habilidades de lectura y escritura que pueden ser integrados en distintos puntos del programa de enseñanza de aula. Como se aprecia en la figura 2, que representa el ciclo de actuación del modelo R2L, esos niveles y momentos están relacionados directamente con cualquier área del currículum y con la elección de textos para planificar la secuencia didáctica R2L. A continuación, detallamos cada uno de los círculos.

3.1. El círculo exterior

El primer nivel de apoyo incluye tres fases de lo que podríamos considerar una secuencia didáctica: preparación antes de la lectura, construcción conjunta de un texto y escritura independiente del texto. Este nivel prepara a los alumnos para la lectura y la comprensión de los textos elegidos dentro de las materias curriculares y, después, utiliza estas lecturas como modelos para actividades de escritura, primero guiadas por el docente y después independientes. Las estrategias propuestas en cada una de estas fases se pueden utilizar como método de enseñanza en cualquier parte del programa. Las explicamos con algo más de detalle a continuación.

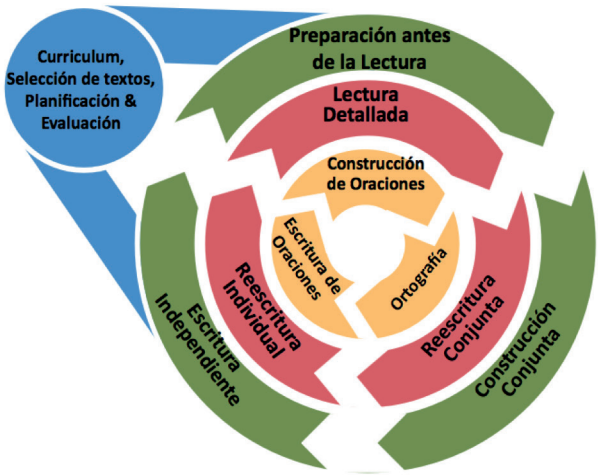

Figura 2. Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura propuesto en el modelo *R2L* (Rose, 2014).

3.1.1. Preparación antes de la lectura

El objetivo del primer paso es preparar a los estudiantes para leer cualquier texto del currículo, haciendo explícitos todos los conocimientos que los estudiantes puedan necesitar para comprender el texto. Esto se consigue utilizando técnicas sencillas. Así, en primer lugar, se proporciona el conocimiento previo que sea necesario (área, tema, lengua…) en términos generales. En segundo lugar, el profesor proporciona un resumen oral, paso a paso (etapas), del contenido del texto. Este conocimiento previo del tema y de la organización del texto ofrece un apoyo mucho mayor para la comprensión de un texto complejo que si solamente se anuncia el tema del texto. A continuación, se puede leer en voz alta y comentar todo o una parte del texto en clase. Esta preparación y lectura se organiza siempre alrededor del género del texto modelo, de las etapas y de las fases en las que el autor lo ha construido.

3.1.2. Construcción Conjunta

Un segundo paso en este círculo externo es la construcción conjunta de un texto. Para esto, es necesario que el docente escoja, dentro de su disciplina, textos que sean modelos del género textual que la clase tiene que aprender a escribir. Después de preparar y leer el texto modelo, el profesor guía a la clase en la identificación de las etapas y fases del texto, y apunta en la pizarra los términos que se refieren a estos elementos. Los estudiantes los copian y, de este modo, se construye un grupo de términos comunes, un metalenguaje, para hablar sobre las partes del texto. Antes de comenzar a escribir juntos un nuevo texto, la clase debe construir el campo, o tema, del nuevo texto y escribir las ideas en la pizarra.

Cada familia de géneros necesita una forma de construcción diferente.En el caso de *géneros informativos*, si el texto es largo, se puede leer y tomar apuntes párrafo por párrafo. Estos apuntes pueden ser tomados del texto modelo, de lecturas, charlas del profesor y textos de referencia. El profesor escribe estas notas en la pizarra a medida que los alumnos contribuyen con información.

> En el caso de los *géneros narrativos*, se construye una nueva trama, marco y personajes a través de una "tormenta de ideas", mientras el profesor toma nota en la pizarra. Es conveniente escribir muchas ideas alternativas, ya que los alumnos tendrán más opciones para elegir cuando avancen hacia la fase de Escritura Independiente.
>
> En el caso de *géneros argumentativos*, el campo del nuevo texto provendrá de un tema que se haya discutido en clase. El papel de los alumnos es contribuir con ideas sobre puntos de vista o argumentos y sus respectivas ideas de apoyo o evidencia, mientras el profesor ayuda a generar nuevas ideas y toma apuntes en la pizarra.
>
> En el caso de *géneros evaluativos*, el campo del nuevo texto será el de un texto literario, película u obra de arte que la clase haya estado estudiando.

Las ideas recogidas por el profesor se escriben en la pizarra organizadas según las partes del texto (etapas o fases) que se han localizado anteriormente en el texto modelo, utilizando el metalenguaje que se ha construido previamente en las actividades de lectura.

A continuación, el profesor pide a la clase que ordene estas ideas creando oraciones posibles, apropiadas para el texto que van a escribir, siempre refiriéndose a

los apuntes que aparecen en la pizarra y teniendo en cuenta el texto modelo. La tarea del profesor en este momento es guiar a los alumnos para que escriban oraciones correctas. Para ello, es fundamental que, como parte de la planificación, haya practicado previamente la escritura de un texto propio a partir del modelo dado. De esta manera, el profesor sabe la forma que tendrá el nuevo texto escrito conjuntamente, los problemas que puedan presentarse y en qué aspectos necesitará centrarse. Esto facilita al profesor en su papel de guía, ya que, al conocer el 'camino del texto', orienta la actividad hacia los objetivos de la lección.

A medida que se va escribiendo una nueva etapa y una nueva fase del texto, se comenta nuevamente la función que desempeña, utilizando los términos aprendidos durante la lectura. Cuando se termina, el texto construido de manera conjunta se puede leer en voz alta y, después, avanzar hacia la próxima etapa del ciclo.

3.1.3. Escritura Independiente

Después de haber construido un texto en el aula de manera colaborativa y con la orientación del docente, el alumno practica la escritura del texto modelo, que posee unas etapas y fases características del género, pero ya tiene nuevos contenidos o ideas obtenidas desde diversas fuentes o desde su experiencia e imaginación.

3.2. El círculo intermedio

Los tres momentos de un segundo nivel de apoyo del ciclo pedagógico *R2L* son: la lectura detallada, la reescritura conjunta y la reescritura individual. Se usa este nivel de apoyo intermedio para (i) profundizar en la comprensión de la lectura y (ii) para que los alumnos utilicen las estructuras lingüísticas y la información del texto en su propia tarea de escritura. Estas estrategias detalladas capacitan a todos los alumnos a leer los textos más difíciles del currículo con una comprensión completa y a escribir con éxito diferentes géneros en distintas materias. Estas estrategias deben aplicarse semanalmente para que sean efectivas.

3.2.1. La lectura detallada

Consideramos que la fase de lectura detallada es la herramienta más poderosa del ciclo pedagógico *R2L*. Su diseño está basado en un ciclo de interacción entre el profesor y los alumnos en torno a un diálogo sobre la lectura de un texto. El patrón de interacción está cuidadosamente diseñado en tres partes de manera que pueda proveer andamiaje a los alumnos que, al enfrentarse a un texto que supone un desafío cognitivo para ellos, no pueden leer sin el apoyo del profesor. Este ciclo de andamiaje para la lectura detallada incluye tres pasos: preparar (para la tarea de lectura), realizar la tarea, y elaborar (sobre la comprensión) (Figura 3).

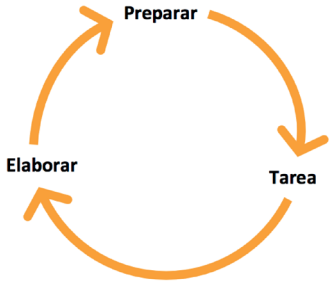

Figura 3. Ciclo de andamiaje del aprendizaje en las actividades del modelo R2L (Rose, 2014).

Para realizar una lectura detallada, el docente primero ha de saber seleccionar un pequeño fragmento de texto dentro del género que sea adecuado a los objetivos de aprendizaje de la clase, que a nivel cognitivo

suponga un reto para la clase y que, a nivel lingüístico, presente buenos patrones de lengua que el autor haya usado para construir su texto. Después, su labor consiste en planificar cómo guiar la comprensión de los alumnos oración por oración siguiendo los tres pasos del ciclo de andamiaje:

1. **Preparar**. El profesor introduce el contenido de la oración ofreciendo un resumen del significado de la misma; después la lee en voz alta para que los alumnos se centren en ella y la comprendan de manera global.
2. **Tarea**. El profesor da pistas acerca de la palabra o grupo de palabras que considera clave, para que el alumno las subraye. Las pistas se sugieren a partir de dos criterios: su ubicación y su significado. En el primer caso, se indica *"al principio de la oración"*, o lee las palabras anteriores hasta las que hay que destacar, con entonación ascendente…*la noche era ¿…?* En el segundo caso, la pista sugerida parte del uso de preguntas tales como *quién, qué, hacer qué, dónde, cuándo, cómo, por qué* dirigidas a la identificación de personas, cosas, procesos, lugar, tiempo, modo y causa, o, en los casos de mayor dificultad, se da un resumen, o paráfrasis del contenido que busca, en términos más generales o sencillos.
3. **Elaborar**. El profesor enlaza diferentes aspectos de cada oración o grupo de palabras con posibles contenidos asociados, pero siempre en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos para la lectura de ese texto como parte de una disciplina curricular. Así, una vez que los alumnos han identificado correctamente la palabra o el grupo de palabras, el contenido asociado se puede elaborar alrededor de: la definición de palabras técnicas o literarias; la explicación de conceptos nuevos o metáforas y la experiencia de los alumnos sobre el tema.

A continuación, presentamos un ejemplo de una interacción en aula durante la Lectura Detallada de un fragmento de la novela *Super Zorro,* de Roald Dahl (p. 22), elegido para que entiendan qué dice el autor en ese momento sobre lo que le pasa al señor Zorro (género narrativo: etapa orientación) y entiendan cómo ha construido el autor ese fragmento con vistas a escribir uno propio.

Prof:	La segunda oración describe en 3 partes cómo don Zorro percibe el bosque, 1° dice cómo lo ve, 2° que no se escucha nada y 3º describe qué es lo que no podía escuchar. Sigan el texto mientras yo leo: *"El bosque estaba oscuro, y el silencio de la noche era denso, no se oía ni el ruido de una hoja"*. Al principio, antes de la primera coma, ¿cuál es la palabra que describe cómo ve el bosque?	Preparación Lectura Pista de ubicación
Alum:	*oscuro*	
Prof:	¡Fantástico! Subrayen *oscuro.* Entonces, si no podemos ver utilizamos otros sentidos como oír. Después de la primera coma en la misma oración, Roald Dahl dice lo que el zorro escucha, ¿quién puede ver lo que escucha?	Afirmación Elaboración Pista de ubicación
Alum:	*el silencio*	
	¡Genial! Subráyenlo. *Silencio* quiere decir que no hay ruido. Luego Dahl nos describe cómo se siente ese silencio, miren: *El silencio de la noche era ¿…?*	Afirmación Elaboración Pista de ubicación
Alum:	*denso*	
	¡Sí, perfecto! Subráyenlo. *Denso* es *espeso* o *pesado*, así que quiere decir que el silencio es profundo. Después…	Afirmación Elaboración

3.2.2. Reescritura Conjunta

El segundo momento de apoyo del círculo intermedio está diseñado para que, a través de la orientación del profesor dentro del aula, los alumnos construyan conjuntamente un texto a partir del fragmento leído. La forma de guiar la escritura será distinta dependiendo del género, tal como se explicita en el cuadro número 3.

Así, tanto para la construcción de textos de las familias de géneros narrativos como argumentativo y valorativos, la clase realiza una "tormenta de ideas" de un nuevo tema para escribir siguiendo los mismos patrones de lenguaje literario o persuasivo del texto leído. El profesor escribe y organiza las ideas, de manera que, una vez leídas, estas proporcionan el marco para escribir conjuntamente un nuevo texto en la pizarra, guiado por el profesor. Se sigue la estructura y se usan los patrones gramaticales de cada oración, pero al tratarse de un nuevo campo (tema) aparece léxico nuevo. Esta estrategia proporciona un andamiaje muy sólido para que todos los alumnos adquieran los sofisticados recursos literarios de autores conocidos, como se puede observar en las siguientes reescrituras derivadas de la oración del fragmento de *Super Zorro.* Las pistas ofrecidas est*án* basadas en el uso metafórico del lenguaje del autor y en el patrón lingüístico de la oración:

1º como se ve	*2º que se percibe*	*3º que no se puede percibir*
1. La playa estaba desierta, /	y la paz era palpable,/	no se oía ni el ruido de las olas.
2. La montaña estaba blanca de nieve, /	y el aullido del viento era doloroso,/	no se oía ni un grito de socorro.

En lo que se refiere a la reescritura de textos pertenecientes a la familia de géneros informativos y expositivos, la reescritura consiste de dos partes. Primero se escriben los grupos de palabras del contenido clave en la pizarra. Eso proporciona un marco para crear conjuntamente un nuevo texto en la pizarra, guiado por el profesor. En esos textos, se reescribe el contenido del texto original, pero usando las palabras de los alumnos. El papel del profesor es dirigir la escritura, proporcionando los recursos lingüísticos que se necesiten. El campo (tema) del nuevo texto es el mismo del original, lo que cambia es la estructura de las oraciones, como se ve en el siguiente ejemplo de reescritura a propósito del ciclo del agua:

Géneros	Lectura detalla	Preparación para la escritura ▸▸	Reescritura
cuentos, narrativa, argumentaciones y textos evaluativos ▸▸	destacar patrones literarios o argumentativos y valorativos ▸▸	discusión de nuevo contenido ▸▸	escribir contenido nuevo en patrones similares
subgéneros expositivos e informativos ▸▸	destacar información clave ▸▸	Toma de apuntes de información clave ▸▸	escribir contenido similar en patrones nuevos

Cuadro número 3. Andamiaje de la reescritura conjunta.

Apuntes recogidos en la pizarra tras la lectura detallada sobre *El ciclo del agua*	
el ciclo del agua- movimiento y cambiando de estado - líquido, a vapor, a sólido ej. hielo	
Reescritura 1	*El ciclo de agua es el movimiento constante del agua en sus diferentes estados: líquido, vapor (gas) o hielo (sólido).*
Reescritura 2	*El agua se desplaza en un ciclo constante al mismo tiempo que cambia de estado; de líquido, gas o sólido en forma de agua, vapor y a veces hielo.*

3.2.3. Reescritura Individual

Esta etapa proporciona apoyo adicional antes de que los alumnos comiencen a escribir solos y permite que practiquen en forma individual la reescritura del mismo texto. En el caso de la familia de los géneros narrativos, argumentativos y valorativos, los estudiantes tienen ahora dos modelos, la lectura original y el texto escrito en grupo. Escriben un nuevo texto con la misma estructura pero utilizando las ideas recogidas en la pizarra, pero no utilizadas anteriormente. En el caso de los géneros expositivos, esta actividad supone borrar el texto escrito conjuntamente, dejando los apuntes, que se utilizarán en la escritura individual. Como algunos alumnos realizarán estas actividades con más facilidad, el profesor estará libre para ofrecer un andamiaje mayor a los alumnos que lo requieren.

3.3. El círculo interior

El modelo *R2L* incluye un tercer nivel de apoyo más intenso para que los alumnos puedan manipular los elementos lingüísticos dentro de unas oraciones seleccionadas y así también poner en práctica la escritura fluida de patrones sintácticos (nivel oracional) y de patrones ortográficos (nivel de la palabra). Estas estrategias pueden utilizarse en la escuela primaria diariamente, y en la secundaria como apoyo adicional.

Por lo tanto, el programa combina perfectamente los objetivos del currículo con las habilidades que todos los alumnos necesitan para aprender independientemente en cada etapa de la educación. Todos los alumnos aprenden a leer textos apropiados a su edad y nivel de aprendizaje con comprensión crítica y aprenden a escribir creativamente los textos requeridos por el currículo.

4. Resultados alcanzados con R2L

Durante 15 años de proyectos de investigación-acción con docentes en Australia y Europa se ha demostrado que este programa acelera el aprendizaje de todos los alumnos, al tiempo que reduce la distancia entre los alumnos con más alto y más bajo rendimiento en cada clase (Acevedo, 2010; Coffin, Acevedo y Lövstedt, 2013; Culican, 2005; Rose, 2014; Rose y Acevedo, 2006). Así, por ejemplo, como muestra el gráfico 1, que compara el aprendizaje de los alumnos con más alto y más bajo rendimiento en un programa llevado a cabo en

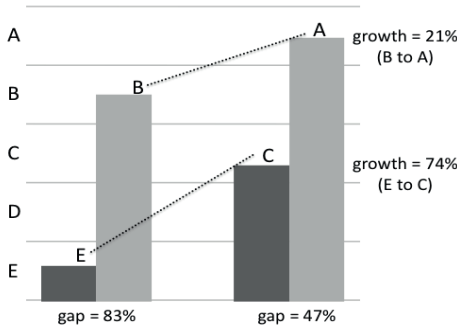

Gráfico 1. Porcentaje de éxito alcanzado entre alumnos de más bajo y más alto rendimiento en Australia (Rose, 2014).

New South Wales, Australia, (2008, unos 90 centros), la mejora del grupo más alto (de nivel B a nivel A), equivale a más de un año del progreso esperado. A la vez, el aprendizaje del grupo más bajo (de nivel E a nivel C), equivale a tres años de progreso normal. Así, la distancia entre los dos grupos se ha reducido a casi la mitad.

5. A modo de conclusión

El programa *Leer para aprender* es capaz de transformar la enseñanza en el aula, aunque exige de los docentes dedicación de tiempo para la preparación e implementación de la secuencia didáctica. Además, para obtener los mejores resultados, se necesita el apoyo de los colegas, del equipo directivo y de la administración. *Leer para aprender* es más efectivo cuando se implementa en todas las disciplinas y como compromiso de toda la comunidad educativa. Es un compromiso a largo plazo, ya que la implementación completa puede tardar dos o tres años.

Tal proyecto comienza con la formación de los docentes de todas las disciplinas en talleres sobre lectura y escritura *R2L*. Es necesario que los equipos directivos apoyen a sus docentes, facilitando las condiciones que permitan la implementación de la metodología regularmente en todas las disciplinas curriculares. Esto implica dar tiempo para la lectura y la escritura en las aulas, tiempo a los docentes para formarse, así como para la preparación conjunta de las secuencias didácticas, y dar oportunidades para que los docentes con experiencia puedan ofrecer apoyo a sus colegas a través de talleres o grupos de trabajo para compartir experiencias y metodología.

Referencias bibliográficas

ACEVEDO, C. (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A Report on School-based Action Research.* Disponible en: http://www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken/

BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203011263

BERNSTEIN, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique.* London: Taylor and Francis.

COFFIN, C., ACEVEDO, C. y LÖVSTEDT, A-C. (2013). *Teacher learning for European literacy education (TeL4ELE) Final report, Public part.*

COPE, B., y KALANTZIS, M. (Eds). (1993). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing.* London: Falmer

CULICAN, S.J. (2005). *Learning to read: reading to learn: A middle years literacy intervention research project***,** *final report 2003–4.* Catholic Education Office: Melbourne. Disponible en: http://www.cecv.catholic.edu.au/publications/lrrl.pdf (Consulta: mayo 2016).

HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language.* London: Edward Arnold. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1

HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. 2ªed. London: Arnold.

MARTIN, J.R. (2000). Grammar meets genre – Reflections on the 'Sydney School'. *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association*, 22, 47-95.

MARTIN, J. R. (2006). *Metadiscourse: Designing interaction in genre-based literacy programmes.* En Whittaker, R., O'Donnell, M., y McCabe, A. (Eds.) *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 95-122). London: Continuum.

MARTIN, J., CHRISTIE, F. y ROTHERY, J. (1987). "Social processes in Education: A reply to Sawyer and Watson (and others)". En Reid, I. (Ed.) *The place of genre in learning: Current debates* (pp. 55-58). Geelong, Australia: Deakin University Press.

PAINTER, C. y MARTIN, J.R. (Eds.) (1986). Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum. *Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9)*.

ROSE, D. (2014). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn. Disponible en: http://www.readingtolearn.com.au (Consulta: diciembre 2015).

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., LUI-CHIVIZHE, L., MCKNIGHT, A. y SMITH, A. (2004). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre, *Australian journal of Indigenous education*, *30th Anniversary Edition*, pp. 41-9.

ROSE, D. y MARTIN, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

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), 166-180. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004

ROTHERY, J. (1989). "Learning about language". En Hasan, R. y Martin, J. R. (Eds.) *Language development: Learning language, learning culture* (pp. 199-256). Norwood, NJ: Ablex.