

Scaffolding Academic Literacy en el Contexto de Formación Inicial de Maestros en España

Juana María Blanco Fernández

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, ESPAÑA

Resumen / Abstract / Resumo

El presente trabajo presenta una propuesta de implementación del modelo *Scaffolding Academic Literacy*, SAL, (Rose, 2008) en el contexto de la formación inicial de maestros en España. Dicha propuesta ha sido desarrollada en los términos de una investigación-acción con el objetivo final de examinar su incidencia en el rendimiento en comprensión y expresión escrita de textos disciplinares de los alumnos de la asignatura troncal Lingüística Aplicada a la Enseñanza, correspondiente al primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha, España). Se describe el proceso de implementación del modelo SAL en la asignatura durante el primer ciclo de investigación-acción (curso 2017-2018) y, como parte de la fase de reflexión que lo integra, se exponen y discuten los datos procedentes del análisis de 83 resúmenes correspondientes a uno de los cuatro géneros discursivos que integran el corpus recabado durante este tramo del proyecto.

The present work describes an approach to implementing the Scaffolding Academic Literacy, SAL, (Rose, 2008) model in the context of early teacher training in Spain. This approach has been developed as action-research in order to assess its impact on students' outcomes in comprehension and writing of disciplinary texts in a core course, Linguistics Applied to Teaching, the first curricular course toward the degree in Primary Education of the School of Education of Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha, España). The paper describes the implementation of the SAL model in this course during the first cycle of the action-research (term of 2017-2018) and, as part of the reflection stage of the research, the

data from the analysis of 83 abstracts corresponding to one of the four discursive genres that make up the corpus gathered during this stage of the work is discussed.

O presente trabalho apresenta uma proposta de implementação do modelo *Scaffolding Academic Literacy*, SAL, (Rose, 2008) no contexto da formação inicial de professores na Espanha. Dita proposta tem sido desenvolvida nos termos de uma pesquisa-ação com o objetivo final de examinar sua incidência no rendimento em compreensão e expressão escrita de textos disciplinares dos alunos da disciplina-chave Linguística Aplicada ao Ensino, correspondente ao primeiro curso de Graduação em Educação Fundamental da Faculdade de Educação de Toledo (Universidade de Castilla-La Mancha, Espanha). Descreve-se o processo de implementação do modelo SAL na disciplina durante o primeiro ciclo de pesquisa-ação (curso 2017-2018) e, como parte da fase de reflexão que o integra, expõem-se e discutem-se os dados procedentes da análise de 83 resumos correspondentes a um dos quatro gêneros discursivos que compõem o corpus obtido durante este tramo do projeto.

Una de las orientaciones disciplinares que ha logrado integrar de manera más eficiente el tratamiento de la escritura académica en la enseñanza de los contenidos de las asignaturas es la lingüística aplicada. De las distintas corrientes asociadas a esta orientación, este trabajo se inscribe en la aplicación educativa de la Lingüística Sistemico-Funcional (Halliday, 1994). En el contexto universitario anglófono, principalmente australiano, el empleo de esta teoría lingüística para canalizar el tratamiento de la lectura y la escritura en el aula lleva dando sus frutos desde hace varias décadas, al constituir la base fundamental de la pedagogía de los géneros que propone la Escuela de Sídney y que han adoptado numerosas instituciones de educación superior (Dreyfus et al., 2016; Rose, 2008; Rose et al., 2003; Rose et al., 2008). En el contexto universitario hispanohablante, la pedagogía de los géneros ha venido implementándose en algunas universidades latinoamericanas, bien mediante iniciativas puntuales (Mattioli & Marino, 2012; Rojas, Olave, & Cisneros, 2016) o bien mediante la puesta en marcha de programas de lectura y escritura académica (Montes & Vidal, 2017; Moyano, 2017, 2018; Moyano & Giudice, 2016; Moyano & Natale, 2012). A este respecto, los estudios realizados reportan resultados positivos relativos a la mejora de las competencias discursivas de los estudiantes, lo que motivó su aplicación en nuestro contexto particular.

Un Proyecto De Investigación-Acción: Andamiar la Lectura y la Escritura Académica de Maestros en Formación

El presente trabajo presenta una propuesta de implementación de la metodología de base sistémico-funcional *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante SAL) para el desarrollo de la lectura y la escritura académica en el contexto de la formación inicial de maestros en España (Blanco, 2019). Dicha propuesta ha sido desarrollada en los términos de un ciclo de investigación-acción (planificación, acción, observación y reflexión) con el objetivo final de examinar su incidencia en el rendimiento de los alumnos del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha-UCLM) en la asignatura troncal Lingüística Aplicada a la Enseñanza.

La Metodología Scaffolding Academic Literacy

La metodología SAL (Rose, 2008; Rose et al., 2003; Rose et al., 2008) surgió a comienzos del s. XXI en Australia como respuesta a las demandas formuladas por educadores de estudiantes adultos indígenas que afrontaban problemas derivados de su particular proceso de alfabetización académica en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborigen. Su propósito era integrar la enseñanza de la lectura y la escritura académica en el contexto de estudio del currículum específico de estas titulaciones, de modo que los estudiantes indígenas alcanzasen el estándar de lectura y escritura requerido en la educación superior para completar con éxito sus estudios.

En lo que respecta a sus fundamentos teóricos, se sustenta en la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura realizada por la Escuela de Sídney (Martin, 1993, 1999; Rothery, 1994), la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday (1994), la sociología de la educación de Bernstein (2000) y las teorías constructivistas de aprendizaje (Bruner, 1986). En relación con estas, un concepto fundamental para la metodología es el de *andamiaje*, apoyo en el proceso de aprendizaje que se vertebra en un ciclo constante de preparación, realización y elaboración de una tarea hasta conseguir la autonomía de los estudiantes. Específicamente, las estrategias de andamiaje de la metodología SAL están diseñadas para focalizar la atención de los alumnos en los patrones de lenguaje de los textos disciplinares y apoyarlos en la comprensión de los significados que expresan, de modo que puedan llegar a hacer un uso independiente de dichos patrones en sus propias producciones:

- Preparación antes de la lectura: se trata de la preparación general a la tarea de lectura y tiene lugar la sesión previa al trabajo de un texto con

el objetivo de orientar en el reconocimiento de la organización de su contenido mediante una sinopsis de las etapas en las que se desarrolla la información, de modo que los alumnos puedan realizar una primera lectura independiente.

- Lectura párrafo a párrafo: pretende orientar con más detalle sobre el desarrollo de la información del texto. Antes de leer cada párrafo, se ofrece una sinopsis de su contenido en términos accesibles a los alumnos, aunque incluyendo y destacando algunos de los términos específicos. Después, se incide en la definición y explicación de dichos términos o de nuevos términos relacionados.
- Marcado del texto párrafo a párrafo: esta estrategia puede seguir directamente a la anterior y se centra en el análisis detallado de un fragmento complejo del texto. Su objetivo es orientar en el reconocimiento de la organización del contenido de sus párrafos para facilitar así la identificación de términos clave. Antes de marcar estos términos clave en cada párrafo se orienta sobre su posición mediante, por ejemplo, la distinción de la(s) oración(es) en las que se presenta el asunto y aquellas en las que se introduce información nueva y se ofrece una paráfrasis accesible de su significado. No obstante, los principios generales empleados en el modelo para identificar información clave varían según el género al que pertenece el texto, de modo que esa pista de orientación quizá no es relevante en el caso de géneros como exposiciones descriptivas o explicaciones secuenciales, en las que todas las oraciones del párrafo presentarían información clave de idéntico nivel de relevancia. Por último, después de que los estudiantes hayan identificado y marcado los términos clave, su comprensión puede ser elaborada definiéndolos o explicándolos en detalle o incluso destacando los elementos de organización del párrafo.
- Marcado del texto oración a oración: esta estrategia también puede seguir directamente a la Preparación antes de la lectura y también se centra en el análisis de un fragmento complejo del texto. Su objetivo en este caso es profundizar en la comprensión de las estructuras léxico-gramaticales propias del lenguaje académico que presenta el fragmento para integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Así pues, antes de marcar los términos clave, se ofrece una paráfrasis accesible del significado de la oración completa que se está analizando, una pista de posición que indica dónde se sitúan dichos términos clave en la oración (al comienzo, al final, etc.) y una paráfrasis accesible del significado de estos. Una vez que los estudiantes los han identificado y marcado correctamente, la tarea puede ser elaborada definiéndolos o explicando nuevos conceptos relacionados.

- Toma de notas conjunta: tiene el objetivo de reforzar la comprensión de tecnicismos disciplinares y el aprendizaje de estructuras y términos característicos del lenguaje académico. Se aplica después de marcar la información clave en un párrafo u oración, de modo que los estudiantes escriben por turnos los grupos de palabras clave marcados en las fases previas en una lista a un lado de la pizarra mientras sus compañeros se los van dictando. Esta actividad conjunta de toma de notas proporciona muchas oportunidades para discutir conceptos y recursos léxico-gramaticales y para revisar la organización del texto.
- Escritura de un nuevo texto a partir de las notas: su objetivo es practicar las estructuras y términos característicos del lenguaje académico mediante la redacción conjunta de resúmenes que incluyan los tecnicismos disciplinares destacados en las notas escritas en la pizarra en la fase anterior. El profesor prepara la tarea dirigiendo la atención de los estudiantes hacia las notas y sugiriendo estructuras léxico-gramaticales alternativas para integrarlas en el resumen, al tiempo que promueve la discusión sobre la forma particular en que los especialistas construyen los significados en los textos académicos; los estudiantes aportan nuevas sugerencias y, una vez que el grupo selecciona una estructura concreta, el profesor la escribe al otro lado de la pizarra y elabora la tarea reformulando la selección y aprovechando para revisar aspectos conceptuales, gramaticales u ortográficos.
- Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto: se trata de la elaboración general de la tarea de lectura. Su objetivo es fomentar el uso independiente de las estrategias anteriores en la construcción de un nuevo texto más complejo que puede tener el mismo género discursivo predominante y distinto tema o un género diferente y el mismo tema. En este segundo caso, la organización del nuevo género tiene que ser modelada, bien por el profesor o bien a partir de otro texto modelo.

En el contexto universitario hispanohablante no contamos con estudios que describan propuestas concretas de aplicación de esta metodología, por lo que el interés de este trabajo radica en gran parte en la novedad que supone con respecto a la estela de intervenciones que siguen la pedagogía de los géneros en su formato previo a SAL, denominado *Teaching-Learning Cycle*, en el que se incidía básicamente en la escritura (Martin, 1993, 1999; Rothery, 1994). SAL, por su parte, está en la línea del modelo *Reading to Learn* (Rose & Martin, 2012), que intensifica y extiende el apoyo que ofrecían las estrategias del *Teaching-Learning Cycle* (deconstrucción, construcción conjunta

y construcción independiente) para abarcar el andamiaje en la lectura, bajo la convicción de que es principalmente a través de esta actividad como los estudiantes aprenden a reconocer patrones lingüísticos característicos de los textos académicos que luego emplean en sus propias producciones.

Por otra parte, el interés de este trabajo radica asimismo en su contexto de aplicación, pues la instrucción en lectura y escritura que reciben los maestros en formación a través de la metodología SAL se orienta tanto al desarrollo de su competencia escrita de géneros disciplinares como al de sus competencias docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros escolares. Resulta así un paso previo a su formación en la aplicación del modelo *Reading to Learn*.

Contexto

La intervención se llevó a cabo en el curso 2017/2018 en la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza. Se trata de una asignatura anual de primer curso que se inscribe en el módulo de formación generalista del Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha-UCLM) y a la que corresponde una carga lectiva de tres horas semanales repartidas en dos sesiones. El propósito de la asignatura es contribuir a la mejora de las capacidades y habilidades lingüísticas de los futuros maestros, así como dotarles de la instrucción que los capacite para articular un proceso de enseñanza de la lengua materna desde una vertiente comunicativa y funcional.

Participantes

Los participantes fueron 74 estudiantes del grupo A (turno de mañana) y 59 estudiantes del grupo B (turno de tarde) de la asignatura. Ambos grupos son establecidos por la Unidad de Gestión de Alumnos de la UCLM en el Campus de Toledo a partir de su preferencia de horario y orden de matriculación.

Los estudiantes del grupo A constituyeron el grupo objeto de la investigación-acción y fueron, por tanto, formados en la aplicación de las estrategias de andamiaje de la metodología SAL a la hora de realizar los trabajos obligatorios prescritos en ambos semestres del curso. Los estudiantes del grupo B, a cargo de otro docente, realizaron los mismos trabajos obligatorios, aunque con una metodología basada en las directrices sugeridas por Solé (1992) y por Aulls (1990) en relación a la enseñanza activa de habilidades de análisis y síntesis textual. El grupo B no constituye realmente un grupo control, sino más bien un recurso de triangulación en la evaluación

de la calidad de los textos producidos por el grupo objeto de la investigación-acción en ambos trabajos obligatorios.

Planificación

Punto de Partida

Al principio del curso elaboramos y realizamos una prueba de desempeño inicial, cuyo objetivo era proporcionarnos una muestra de escritura de resúmenes en el estadio previo a la aplicación de la metodología SAL, con el grupo A objeto de la investigación-acción, en el que impartíamos clase. A este respecto, la prueba se articulaba en torno a un texto de temática lingüística no especializada perteneciente al género explicación secuencial y presentaba dos bloques, uno de lectura, que contenía preguntas de comprensión literal, inferencial e interpretativa, y otro de escritura en el que se solicitaba la identificación y expresión del tema del texto y la redacción del resumen de su contenido.

Los resúmenes realizados constituyen las primeras muestras de escritura que recopilamos para llevar a cabo este trabajo (R1) y, como tales, se sometieron a una evaluación específica utilizando un instrumento que diseñamos al efecto y que describiremos con detalle más adelante.

Objetivos Específicos

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba y nuestra propia experiencia en cursos previos, decidimos centrar el primer ciclo de la investigación-acción en:

1. Apoyar el proceso de comprensión inferencial e interpretativa de los estudiantes.
2. Favorecer su rendimiento en la escritura de resúmenes.
3. Orientar la manipulación de dos o más textos fuente en la escritura de nuevos textos.

Plan de Acción

El espacio de aplicación intensiva de las estrategias SAL fueron los trabajos obligatorios prescritos en ambos semestres del curso:

- Trabajo 1. Leer para aprender: redacción de resúmenes académicos: su objetivo era proporcionar a los estudiantes un procedimiento sistemático de realización de resúmenes. Para su puesta en marcha se establecieron aleatoriamente cuatro pequeños grupos, a cada uno de los cuales se le

asignó un texto correspondiente a un género discursivo particular. Específicamente se trabajó con textos que presentaban un género discursivo predominante claro, aunque tuvieran otros géneros discursivos incrustados (Eggins & Martin, 2003; Martin, 1994). Se organizaron así cuatro seminarios de dos horas de duración correspondientes respectivamente a los cuatro grupos/géneros establecidos. Los estudiantes debían acudir al seminario habiendo revisado el texto con la ayuda de la sinopsis de sus fases incluida en la carpeta de materiales didácticos. En el seminario, se procedía a realizar la Lectura párrafo a párrafo y el Marcado del texto párrafo a párrafo: el Marcado del texto oración a oración se reservó únicamente para las secciones más complejas. Igualmente, en el seminario se llevaba a cabo la Toma de notas conjunta de la información clave, siendo ya tarea de los estudiantes redactar un resumen del texto a partir de los términos clave consensuados por el grupo. Estos resúmenes constituyen la segunda muestra de escritura recopilada en esta investigación (R₂).

- Trabajo 2. Aprender para escribir: redacción de textos académicos a partir de varias fuentes de información: su objetivo era proporcionar a los estudiantes un procedimiento sistemático de redacción de textos académicos basado en la aplicación ampliada del ciclo completo de estrategias de la metodología SAL. Para su puesta en marcha se emplearon los mismos cuatro pequeños grupos establecidos en el Trabajo 1, a cada uno de los cuales se le asignó un dossier de textos centrados en un tema y un género discursivo y que incluía una consigna para orientar la escritura de un texto final del mismo género. En esta ocasión se organizaron tres seminarios de dos horas de duración por grupo/género: el primero se dedicaba a profundizar en las características lingüísticas y discursivas del género objeto de trabajo, pues, a tenor de los resultados obtenidos en el Trabajo 1, consideramos necesario realizar una reflexión metalingüística explícita. El segundo de los seminarios copiaba la organización seguida en el Trabajo 1 para uno de los tres textos incluidos en el dossier de materiales didácticos. Por último, el tercer seminario se destinaba al modelado del género discursivo objeto de escritura a partir de la reflexión sobre cómo podía integrarse en su estructura esquemática particular la información de los textos fuente trabajados. El resumen producto del trabajo en el segundo seminario constituye la tercera muestra de escritura recogida en el seno de este trabajo (R₃).

Materiales Didácticos

La selección de los textos empleados para articular las tareas en los Trabajos 1 y 2 viene motivada únicamente por su relación con la organización del te-

mario de la asignatura en ambos semestres. Como géneros académicos, los textos empleados en el Trabajo 1 pertenecen a fragmentos de manuales universitarios, mientras que los textos empleados en el Trabajo 2 pertenecen en su mayoría a artículos de revistas especializadas y capítulos de obras colectivas. Su variedad resulta pertinente por mostrar a los estudiantes la multitud de fuentes que articulan la información disciplinar que se pone a su disposición en la universidad, así como por ofrecerles una orientación básica desde la que construir procesos de escritura futuros (trabajos de fin de grado o máster, etc.). Como géneros discursivos, la totalidad de los textos empleados corresponde a cuatro géneros concretos para cuya denominación en nuestro trabajo empleamos la traducción al español de la denominación original en inglés propuesta en la taxonomía de géneros que presentan las obras de los autores inscritos en este enfoque (Martin & Rose, 2008): explicación secuencial, exposición clasificatoria, argumentación y relato histórico explicativo (ver tabla 14.1). Su elección viene motivada por la frecuencia con que articulan los géneros académicos de lectura y escritura en la universidad.

Tabla 14.1. Géneros Discursivos Objeto de Trabajo

| | Explicación secuencial | Exposición clasificatoria | Argumentación | Relato histórico explicativo |
|---|---|---|--|---|
| Propósito comunicativo | Explicar cómo tiene lugar un proceso mediante una secuencia de causas y efectos | Clasificar diferentes elementos según un criterio determinado | Defender un punto de vista | Explicar las causas y efectos asociadas a los acontecimientos históricos |
| Estructura esquemática | FENÓMENO EXPLICACIÓN | CRITERIO DE CLASIFICACIÓN DESCRIPCIÓN DE TIPOS | TESIS ARGUMENTOS REFUERZO DE LA TESIS | ACONTECIMIENTO EXPLICACIÓN DE EVENTOS |
| Aspectos discursivos y lingüísticos característicos | Conjunciones de causa y consecuencia explícitas o implícitas Metáforas gramaticales experienciales y lógicas | Tecnicismos Metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones | Valoración: elementos léxicos de apreciación del tema; gradación mediante intensificadores gramaticales o léxicos; recursos de modalización y modulación | Conjunciones de tiempo Conjunciones de causa y consecuencia explícitas o implícitas Metáforas gramaticales experienciales y lógicas |

Un aspecto crucial de esta fase fue el diseño y elaboración de las planificaciones didácticas de cada intervención docente con el objetivo de integrar la información derivada del análisis sistémico-funcional de los textos seleccionados en la aplicación de las estrategias de la metodología.

Acción y Observación

En el curso de esta fase actuamos en dos frentes simultáneamente: las sesiones de grupo-clase, en las que aplicamos las estrategias *Preparación antes de la lectura* y *Lectura párrafo a párrafo* a la lectura de los apuntes preparados por la profesora, y los seminarios ya descritos. Por otro lado, recogimos retroalimentación procedente de los diarios de aprendizaje de los estudiantes, grabaciones de clases, entrevistas a alumnos de diferente nivel de desempeño académico y cuestionarios de percepciones sobre las estrategias de la metodología que orientarían nuestra toma de decisiones con respecto al siguiente ciclo de investigación-acción. Sin embargo, el *feedback* más valioso corresponde al conjunto de muestras de escritura recabadas, que constituyen un corpus de casi 500 resúmenes y 132 textos escritos a partir de varias fuentes de información.

Reflexión

Diseño de Investigación

Aunque para medir la incidencia de la metodología SAL en el aprendizaje de los estudiantes en este primer ciclo de investigación-acción resolvimos aplicar un método mixto (Riazi, 2017), en el presente apartado nos limitamos a mostrar de manera exclusivamente cuantitativa el impacto de la metodología en la mejora de la comprensión y la redacción de resúmenes del género específico explicación secuencial, el primero de los que articularon la serie de seminarios antes descritos. Exponemos así los datos procedentes del análisis comparativo de 83 resúmenes del corpus, en concreto los realizados por el grupo A ($n = 17$) en la prueba de desempeño inicial (R1) y en los trabajos obligatorios (R2 y R3), y los realizados por el grupo B ($n = 16$) únicamente en los trabajos obligatorios (R2B y R3B), pues, al estar a cargo de otro docente, estos alumnos no hicieron la prueba de desempeño inicial.

Análisis

La elección del resumen como muestra de análisis en el presente trabajo nos parece adecuada por la confluencia de habilidades de lectura y escritura que entraña, aunque podría decirse que esta confluencia de habilidades no es ex-

clusiva del resumen, sino que se extiende a cualquier género de escritura académica que implique la comprensión previa de fuentes disciplinares.

Consideramos que el resumen, tal y como se plantea en esta investigación-acción, resulta además un recurso de andamiaje fundamental para facilitar a los estudiantes novatos el aprendizaje de los patrones de gramática académica del que han de dar cuenta en sus producciones escritas, y, precisamente por ello, un soporte excelente para evaluar su avance en este sentido.

Así pues, entendemos la calidad de un resumen como la variable que da cuenta del grado de adecuación informativa de las opciones genéricas, semántico-discursivas y léxico-gramaticales elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente (Hood, 2008). Estas opciones manifestarían así el grado de comprensión y elaboración en la expresión de la información disciplinar que ha alcanzado el alumno en relación con un texto dado.

Para evaluar todas las muestras de la investigación diseñamos un esquema de puntuación analítico basado en otros instrumentos de evaluación de textos académicos escritos vinculados a la Lingüística Sistemico-Funcional y a la pedagogía de los géneros (Dreyfus et al., 2016; Kuiper, Smit, De Wachter, & Elen, 2017; Rose et al., 2008). El recurso a estos instrumentos específicos como punto de partida del diseño de nuestro esquema de puntuación contribuyó a dotarlo de validez interna.

El esquema consta de diez categorías que redactamos como indicadores empleando un registro sencillo y a las que añadimos una escala de cuatro puntos (0 = Inapropiado; 1 = Débil; 2 = Bueno; 3 = Excelente). Para facilitar su uso también especificamos los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala para el género explicación secuencial. Las muestras fueron calificadas por un único evaluador en dos rondas sucesivas para ajustar su criterio. Para verificar la fiabilidad de esta codificación, asignamos un 5% de textos al azar a un segundo evaluador experto en escritura académica y lo instruimos en el uso del esquema de puntuación analítico y los descriptores de las escalas. Se calibró mediante la evaluación colaborativa de cuatro textos fuera de la muestra. Se calculó el coeficiente Kappa de Cohen sobre los puntajes finales de la rúbrica, obteniéndose un índice $K = 0.59$, un acuerdo moderado pero aceptable para un instrumento que reviste un carácter semántico-interpretativo como este. En efecto, al analizar las categorías por separado aquellas que exigen más interpretación semántica y dominio de la teoría sistemico-funcional tienden a generar menor acuerdo. Estas consideraciones resultan útiles para mejorar progresivamente el instrumento en los siguientes ciclos de investigación acción.

Tabla 14.2. Instrumento de Evaluación

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Propósito comunicativo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta el propósito comunicativo del género al que pertenece el texto original | | | | |
| Estructura esquemática | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original | | | | |
| Ideación | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta los términos especializados que conforman el campo del texto original | | | | |
| Conjunción | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta las relaciones lógicas que conectan fases, párrafos, oraciones y cláusulas en el texto original | | | | |
| Relación entre los interlocutores | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta la relación del autor con la audiencia propia del registro académico (tercera persona del singular, estructuras impersonales o pasivas, etc.) | | | | |
| Valoración | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta los recursos de <i>valoración</i> introducidos por el autor del texto original | | | | |
| Periodicidad | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante distribuye los términos del campo respetando las olas de información presentes en el texto original | | | | |
| Identificación | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante presenta cadenas de referencia claras en cada fase, párrafo, oración y cláusula | | | | |
| Sintaxis de modalidad escrita | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta los rasgos característicos de la sintaxis de modalidad escrita en la reescritura del texto (baja intrincación gramatical, uso de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones, participantes no personales, prevalencia de procesos relacionales, mentales, y verbales, etc.) | | | | |
| Ortografía | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El estudiante respeta las normas de ortografía | | | | |

Finalmente, cotejamos por un lado el rendimiento del grupo A en las tres muestras obtenidas ($R_1 - R_2 - R_3$) y por otro el rendimiento del grupo A y el grupo B en los resúmenes correspondientes a los trabajos obligatorios ($R_2 - R_{2B}$ y $R_3 - R_{3B}$). En el primer caso se aplicó un ANOVA de un factor con medidas repetidas y de un factor con medidas repetidas y más de una variable dependiente. En el segundo caso se aplicó un ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un factor.

Tabla 14.3. Descriptores de Logro para Propósito Comunicativo

| 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|---|
| <i>Se anula el propósito del texto original por la incoherencia generalizada de la información o por la distorsión del objetivo de la tarea: en este caso no se ha realizado una reinstanciación del texto original, sino un comentario personal basado en la información del texto original que el alumno considera más relevante.</i> | <i>Aunque se puede intuir el propósito del texto original, no se respeta debido a que la reescritura suprime información clave, lo cual dificulta notablemente la comprensión de la explicación.</i> | <i>En términos generales se respeta el propósito del texto original, aunque la reescritura suprime información que facilitaría la comprensión de la explicación.</i> | <i>Se respeta claramente el propósito del texto original.</i> |

Resultados y Discusión

La comparación de las puntuaciones medias relativas a cada tarea de resumen manifiesta una mejora progresiva en el desempeño de los estudiantes, como puede observarse a continuación:

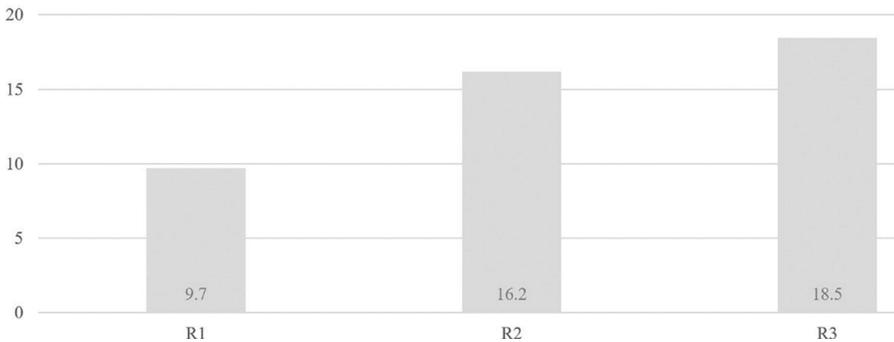


Figura 14.1. Puntuaciones medias globales del grupo A

En este caso, el eje y del gráfico representa la puntuación global que puede obtenerse en la tarea, mientras que en el eje x aparece la media de los puntajes obtenidos por el grupo A en los tres conjuntos de muestras evaluados. El contraste de puntuaciones que ofrece el ANOVA de un factor con medidas repetidas confirma que la diferencia relativa a las puntuaciones medias de las tres tareas es significativa ($p < .01$), lo que indica que todos los estudiantes del

grupo A han conseguido incrementar la calidad de sus resúmenes en relación a la tarea de la prueba de diagnóstico (R1).

En el análisis ANOVA de un factor con más de una variable dependiente, recurrimos al valor de Greenhouse-Geisser al no poder rechazar la hipótesis de la esfericidad en ninguna categoría. Los siguientes gráficos conectan la escala de intervalo del esquema de puntuación (eje y) y la media de los puntajes obtenidos por el grupo A en cada una de sus categorías en los tres conjuntos de muestras evaluados (eje x). Específicamente, las muestras dan cuenta de un progreso más evidente ($p \leq .05$) en las siguientes categorías (Figura 14.2)

Por el contrario, los resultados relativos a las siguientes categorías no dan cuenta de ningún avance claro (Figura 14.3).

En lo que respecta al género discursivo, los resúmenes muestran una mejora progresiva de los estudiantes a la hora de mantener su propósito comunicativo, así como sus etapas y fases características. En términos de realización del significado experiencial, en cada tarea se identifican y mantienen en mayor proporción los términos técnicos específicos, al tiempo que se captan y expresan las relaciones conjuntivas características de la explicación secuencial de manera más explícita. Todo ello redundando en un aumento del grado de coherencia general de los resúmenes: en la última tarea son más claros y comprensibles, están mejor organizados y tienen un carácter más técnico.

En una dimensión interpersonal, los estudiantes no parecen ser capaces de identificar con solvencia las manifestaciones de valoración que afectan a la información clave en los textos, de ahí que su tendencia en la escritura del resumen sea en muchos casos la de modificar o directamente suprimir las opciones lingüísticas y discursivas que expresan apreciaciones del autor hacia el tema. No obstante, en lo que respecta a la relación entre los interlocutores, la otra categoría interpersonal, los estudiantes sí dan muestra de cierto progreso a la hora de mantener las opciones lingüísticas elegidas por el autor para expresar el registro que caracteriza su relación con la audiencia.

Por último, en el caso de algunas de las categorías que realizan el significado textual, como sintaxis de modalidad escrita o, en cierto punto, identificación, es evidente el limitado avance del que dan cuenta las muestras analizadas. En ellas se detectan, entre otros, errores frecuentes de delimitación de cláusulas y oraciones mediante recursos de puntuación, una tendencia generalizada a la intrincación gramatical debida principalmente al abuso en el empleo de cláusulas introducidas mediante gerundio, una recurrente selección léxica defectuosa del proceso de la cláusula y frecuentes interferencias en la identificación en los nexos compuestos de oraciones relativas. Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes en la categoría periodicidad sí denota un progreso más claro en la organización de la información del texto.

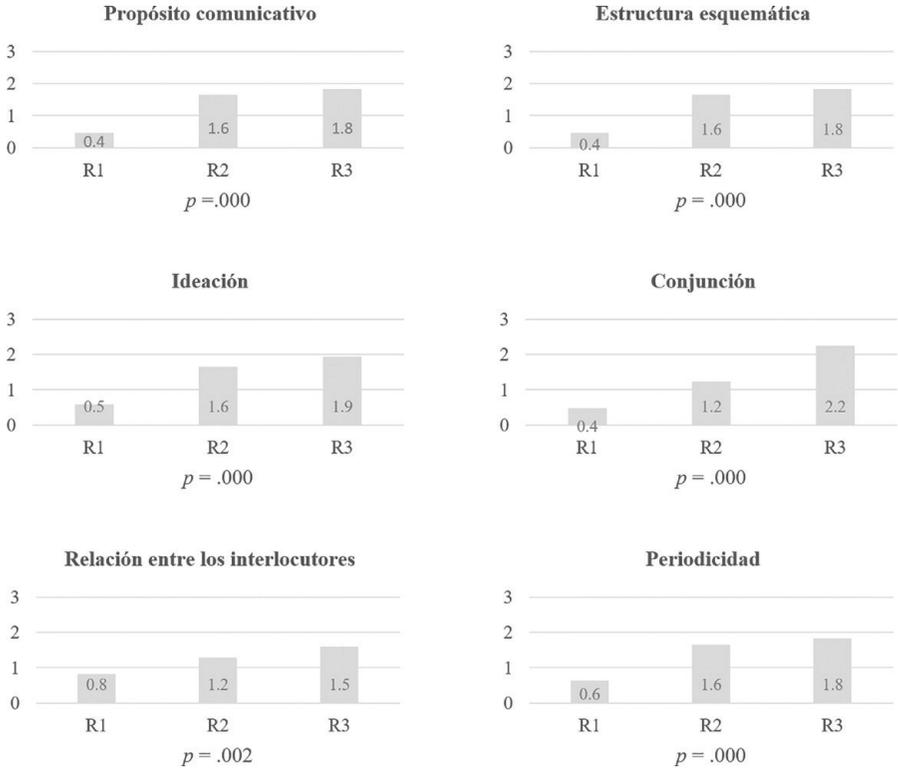


Figura 14.2. Categorías de evaluación con resultados positivos

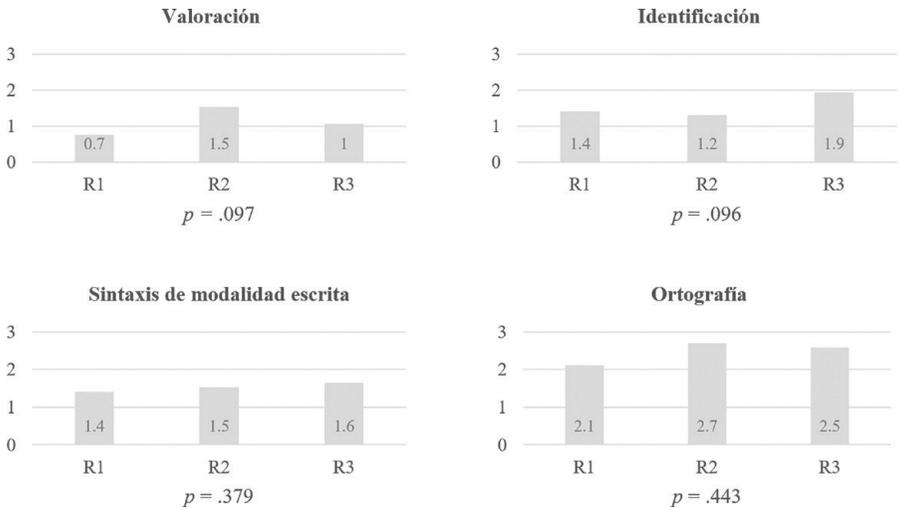


Figura 14.3. Categorías de evaluación con resultados neutros o negativos

Por su parte, la comparación de las puntuaciones medias de los dos grupos relativas a cada tarea de resumen manifiesta una mejora progresiva en ambos, al tiempo que da cuenta de un avance más notorio de los estudiantes del Grupo A:

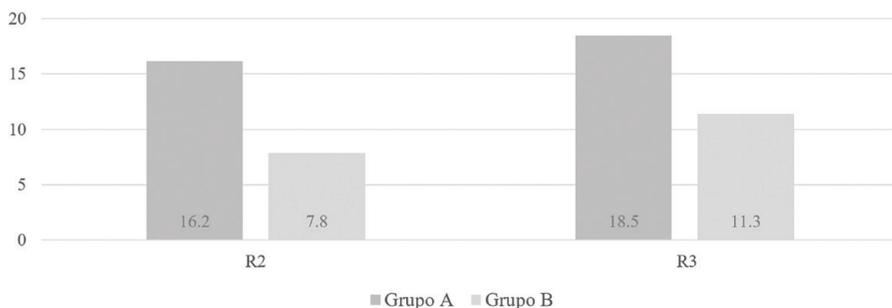


Figura 14.4. Comparación de puntuaciones medias grupo A y grupo B

Los resultados del ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un factor no solo confirman el efecto significativo de la metodología empleada sobre la calidad de los resúmenes en la diferentes categorías de análisis ($p = .003$), sino que indican que este efecto es significativo en casi todas. Concretamente, es especialmente significativo en propósito comunicativo, estructura esquemática, ideación, conjunción y periodicidad ($p = .000$), seguido por relación entre los interlocutores y valoración ($p = .001$) y sintaxis de modalidad escrita ($p = .010$), mientras que no resulta destacable en identificación ($p = .241$) y ortografía ($p = .139$).

De este modo, los datos parecen confirmar que la metodología tiene un impacto especialmente notable en las categorías relativas al género y al significado experiencial. En las vinculadas al significado interpersonal su efecto parece atenuarse. Por último, en lo que respecta a la expresión del significado textual, el impacto de la metodología se hace evidente en la periodicidad, precisamente la categoría más estrechamente vinculada a la organización de la información según la estructura esquemática del género en cuestión, cuya categoría específica (estructura esquemática) presenta igualmente un alto índice de significatividad; sin embargo, la categoría sintaxis de modalidad escrita, aunque da cuenta de un avance más notorio del grupo A, no denota un dominio claro de las opciones lingüísticas propias del modo escrito en la configuración de las cláusulas del texto. Los resultados están así en la línea de otras investigaciones en las que se ha empleado la pedagogía de los géneros para canalizar la enseñanza de la escritura de explicaciones en la universidad (Mattioli & Marino, 2012; Ting et al., 2013). Pese a no estar centradas especí-

ficamente en la redacción de resúmenes, sino en la escritura de textos originales, en ellas también se destaca la respuesta positiva de los estudiantes a la hora de mantener la estructura y las relaciones conjuntivas típicas del género al final de la secuencia de trabajo realizada.

Conclusiones

La calidad de las opciones lingüísticas elegidas por los estudiantes para realizar el género y las metafunciones de los tres textos fuente en los resúmenes apunta a un desarrollo gradual de las habilidades de comprensión de la información de los textos de la asignatura, imprescindibles para abordar tareas de síntesis. En lo que respecta a su expresión, los resultados indican un aumento del grado de adecuación informativa de las opciones genéricas, semántico-discursivas y léxico-gramaticales elegidas por el estudiante para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente: las muestras de la última tarea son más claras y comprensibles porque se identifica claramente su propósito, están mejor estructuradas y tienen un carácter más técnico al integrar más sólidamente los términos específicos que constituyen el campo de los textos fuente.

No obstante, algunos aspectos asociados al significado interpersonal y textual no se ven especialmente favorecidos en términos de comprensión y de expresión: nos referimos a la valoración y la sintaxis de modalidad escrita respectivamente. En el caso del primero, los estudiantes no parecen ni advertir la relevancia de la apreciación del tema que realizan los autores de los textos académicos trabajados ni de emplear opciones léxico-gramaticales alternativas para mantenerla y reinstanciarla en los textos resumen. Entendemos que quizá sea preciso incorporar un análisis más detallado de esta propiedad semántico-discursiva a la hora de aplicar las estrategias del modelo. En este sentido se alinea la conclusión referida a la sintaxis de modalidad escrita, que se percibe bastante limitada en la redacción de los estudiantes: sería necesario dedicar un tiempo más extenso a la estrategia de reescritura conjunta, de modo que los estudiantes puedan contrastar distintas opciones léxico-gramaticales para expresar el propósito comunicativo que articula cada una de las cláusulas.

Con respecto a la perspectiva de la investigación realizada, en primer lugar no hemos de perder de vista que la media de puntuación de los estudiantes se sitúa entre el 1 y el 2 en la escala de intervalo en casi la totalidad de las categorías de análisis. Esto significa que su desempeño general, aunque ha progresado, no puede considerarse óptimo y es preciso refinar la aplicación de la metodología SAL en sucesivos ciclos de investigación-ac-

ción integrando los aspectos de mejora mencionados. En segundo lugar, estimamos también necesario examinar la incidencia de la metodología en el desempeño de los estudiantes al resumir los textos correspondientes a la exposición clasificatoria, la argumentación y el relato histórico explicativo. De este modo, podríamos explorar la influencia del género discursivo en los resultados de la investigación, aportando conclusiones fundamentadas para orientar la práctica docente.

Referencias

- Aulls, M. W. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. In J. F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. 101-132). Antonio Machado Libros.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Blanco, J. (2019). *Scaffolding academic literacy: Propuesta de aplicación de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica de base sistémico-funcional*. *E-SEDLL*, 2, 145-156.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Genre pedagogy in higher education. The SLATE project*. Palgrave Macmillan.
- Eggs, S., & Martin, J. R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Arnold.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19, 351-365. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003>
- Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L., & Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, 9(1), 27-59. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.01.02>
- Martin, J. R. (1993). A contextual theory of language. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). The Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203149812>
- Martin, J. R. (1994). Macro-genres: The ecology of the page. *Network*, 21, 29-52
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: "Genre-based" literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.). (2000), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mattioli, E., & Marino, F. (2012). Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería: Un aporte desde la lingüística sistémico funcional. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4(4), 178-208.

- Montes, S., & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: Opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90.
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programa de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: Opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E., I. & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. <https://doi.org/10.26564/16926250.655>
- Moyano, E., I. & Natale, L. (2012). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento. In C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 23-34). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.02>
- Riazi, A. M. (2017). *Mixed methods research in language teaching and learning*. Equinox.
- Rojas, I., Olave, G., & Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional: Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(51), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. (2008). Redesigning foundations: Integrating academic skills with academic learning. In J. Garraway (Ed.), *Conversations about foundation* (pp. 15-39). Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Rose, D., Chivizhe, L. L., Mc Knight, A., & Smith, A. (2003). Scaffolding academic reading and writing at the koori centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-49. <https://doi.org/10.1017/S1326011100003811>
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S., & Page, S. (2008). Scaffolding literacy for indigenous health sciences students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English (Write it Right resources for literacy and learning)*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Ting, S. H., Campbell, Y. M., Law, L., & Poh, H. H. (2013). Explanations without a purpose? Genre-based instruction and academic writing. *Journal of Academic Language and Learning*, 7(1), 26-39.