

# Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el programa *Leer para Aprender*: propuesta de aproximación al género narración en la educación primaria en Chile

Ingrid Westhoff | Universidad Andrés Bello, Viña del Mar (Chile)

*Este trabajo describe un modelo de secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y la escritura del género narración en alumnos de 6º Grado de Educación Primaria en el contexto chileno. La organización y fundamentación teórica de la secuencia didáctica está basada, en la pedagogía de los géneros (Genre Pedagogy) y en el programa pedagógico Reading to Learn, Leer para Aprender desarrollado por el profesor David Rose (2014). La propuesta presentada forma parte de un proyecto de creación de un corpus de planificaciones didácticas organizadas según las tres familias de géneros descritas en Rose y Martin (2012), con el fin posterior de implementarlas y evaluar sus resultados en las aulas de un colegio de alta vulnerabilidad social localizado en Viña del Mar, Chile.*

**Palabras clave:** didáctica de los géneros, secuencia didáctica, educación primaria, género narración.

---

## **A didactic sequence based on the Reading to Learn program: a proposal to teach the narrative genre in primary education in Chile**

*This article describes a model teaching unit for the development of reading and writing in the narrative genre with 6th grade students of Primary Education in the Chilean context. The organization and theoretical foundation of the teaching unit is based on Genre Pedagogy and on the Reading to Learn approach, developed by Professor David Rose. The proposal presented is part of a project to create a corpus of teaching plans organized according to the three families of genres described in Rose and Martin (2012), with the aim of implementing them and evaluating their results in the classrooms of a socially vulnerable school located in Viña del Mar, Chile.*

**Keywords:** genre pedagogy, lesson plan, primary education, narrative genre.

---



## 1. Introducción

El rol de la escritura es indiscutible en el crecimiento de la persona. Nos permite desarrollar prácticas sociales tales como conocer, narrar, describir, analizar, clasificar, relacionar, sintetizar, persuadir, evaluar. Por otro lado, la escritura es una poderosa herramienta para construir relaciones interpersonales y representar experiencias a través de la puesta en juego de múltiples aspectos lingüísticos.

En la escuela, a través de la comunicación escrita, se permite a los alumnos transmitir los conocimientos adquiridos, informar sobre lo acontecido, dar instrucciones, advertencias, explicar fenómenos físicos y sociales, así como compartir experiencias de naturaleza diversa. En síntesis, mostrar lo aprendido fuera y dentro del entorno escolar.

Por otra lado, la comunicación escrita nos abre posibilidades de participación en los discursos propios de las disciplinas o comunidades discursivas de nuestros entornos, como por ejemplo, aquellos que se requieren para acceder a comunidades académicas de estudios a nivel técnico-profesional (Parodi, 2004).

En Chile, la importancia de la educación en general y del desarrollo de la lengua escrita, en particular, se manifiesta en distintos documentos oficiales del Ministerio de Educación. Entre ellos se encuentran las Bases Curriculares (que comprenden los objetivos de aprendizaje (OA) y los conocimientos y las actitudes a lograr); los Programas de Estudio (que

especifican la organización didáctica para lograr los OA); las Orientaciones Didácticas; los Mapas de Progreso y Niveles de Logro; el Plan Nacional de Lectura y las Bibliotecas de Aula. Particularmente importante es el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, cuyo objetivo es “promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país.” (Ministerio de Educación, 2014).

La primera evaluación de las habilidades en lengua escrita en Chile (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena-SIMCE, 2008), realizada a una muestra de estudiantes de 4° Básico de todo el país sentó un precedente con respecto a la valoración de esta habilidad, ya que no solamente se valoró la lectura. Al incluir una prueba de producción escrita, esta dejó de ser invisible.<sup>1</sup> Sin embargo, los resultados del informe público mostraron la brecha existente entre los alumnos que alcanzaban un nivel adecuado de competencias discursivas (62%) y aquellos que no (38%). Desde entonces, la sociedad chilena, en especial los docentes, debemos responder de manera eficaz a los retos planteados, especialmente en determinadas regiones y contextos sociales. En este contexto, se enmarca la propuesta didáctica para la mejora de la lectura y de la escritura que estamos desarrollando en nuestro entorno más inmediato, Viña del Mar, en Chile.

Nuestro objetivo es proponer una práctica de enseñanza-aprendizaje de la

<sup>1</sup> El Informe de Resultados de Escritura (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena-SIMCE 2008) presenta un detallado análisis de los criterios de evaluación, de los resultados y de su impacto en la retroalimentación de las prácticas docentes. Según este informe el 62% de los estudiantes de 4° Básico demuestra aprendizajes correspondientes al Nivel de Logro Intermedio o Avanzado, mientras que el 38% restante no demuestra dichos aprendizajes y su desempeño se clasifica en el Nivel Inicial.

lengua escrita en el ámbito escolar, tomando como punto de partida la lectura de un texto entendido como una unidad semántica y funcional, así como portador de contenido curricular. El diseño y desarrollo de esta propuesta didáctica tienen su origen y fundamentación en el programa australiano *Leer para Aprender - Reading to Learn* (Rose y Martin, 2012, Rose, 2014), cuyos principios teóricos y didácticos, elaborados y difundidos a partir de los años 80 desde la denominada Escuela de Sidney (véase el artículo de Rose y Acevedo en este monográfico) están ampliamente consolidados y extendidos por Europa y Latinoamérica (Acevedo y otros, 2016; García Parejo, 2016; Moyano, 2013; Rojas, Olave y Cisneros, 2016; por ejemplo).

En este trabajo, en un primer momento nos detenemos brevemente en la fundamentación teórica del modelo, si bien remitimos al dossier bibliográfico de este monográfico para más referencias sobre el modelo R2L. Después, nos centramos en la descripción de una secuencia didáctica (SD) desarrollada siguiendo el programa R2L, adaptada para un contexto de trabajo en colegios de alta vulnerabilidad social.

## 2. Leer para Aprender y la enseñanza-aprendizaje integrado de contenidos y habilidades lingüísticas

Leer para Aprender (*Reading to Learn*) es un programa para la enseñanza de la lectura y de la escritura a través de las áreas del currículum y en cada uno de los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior. En lo que a su fundamentación teórica se refiere, está inspirado en la didáctica de los géneros de la escuela de Sidney (Martin y Rose, 2008; Rose, 2014,

Rose y Martin, 2012), y en la lingüística sistémico-funcional desarrollada por MAK Halliday (2004). Comprende distintas estrategias que varían según el nivel escolar, las necesidades de los alumnos, los contenidos curriculares y los diferentes géneros que se espera que escriban en cada momento. Además, va más allá del desarrollo académico, ya que, en su origen, se planteó como una herramienta que pudiera facilitar el éxito en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de los estudiantes de alta vulnerabilidad social, produciendo así un alto impacto en el desarrollo de su autonomía y su autoestima (cf. Rose, 2011).

Tal como explica Rose (2014), el programa Leer para Aprender (LepA, en nuestro contexto chileno) se articula alrededor de tres componentes: (i) niveles de apoyo didáctico, (ii) un ciclo de andamiaje basado en la interacción en aula y (iii) una detallada planificación para la organización de secuencias didácticas. Los niveles de apoyo (Figura 1) están constituidos por nueve estrategias que son utilizadas por los docentes según las necesidades que presenten los alumnos. Se encuentran organizados de menor a mayor requerimiento de ayuda y a diferentes niveles de la lengua: género, párrafo/s oración, palabras.



Figura 1. Ciclo pedagógico Leer para Aprender (Rose 2014).

En lo que se refiere al Ciclo de andamiaje, este explicita un modo de enseñanza basado en las interacciones entre profesor y alumno alrededor de la lectura de los textos propuestos. El ciclo se articula alrededor de tres momentos que se repiten tanto a nivel textual, a nivel de párrafo y a nivel de la oración: la tarea de lectura, la preparación a la tarea y la elaboración sobre contenidos (véase Rose y Acevedo en este volumen). Finalmente, el tercer componente de este modelo es un proceso de planificación de la secuencia didáctica (*lesson plan*) muy detallado, que exige del profesor una preparación exhaustiva de los textos sobre los que quiere trabajar en cada una de sus áreas curriculares. Es preciso tener en cuenta que Leer para Aprender considera la enseñanza de la escritura a partir de la lectura comprensiva de un género modelo. Eso exige analizar el texto en sus componentes funcionales para facilitar el andamiaje tanto en la lectura en tres niveles (literal, inferencial e interpretativa), como en la escritura guiada de las características del género.<sup>2</sup> A continuación describimos un proceso de planificación de una secuencia didáctica para un género narrativo.

### 3. La planificación de una secuencia didáctica R2L

Tal como especifica Rose en sus trabajos sobre R2L (véase la sección de referencias bibliográficas para más detalles), el primer

paso del proceso de planificación didáctica es el proceso de selección de un fragmento de texto con calidad lingüística dentro de un género discursivo que sea objeto de aprendizaje dentro de un área curricular, teniendo en cuenta las habilidades discursivas de los alumnos. En este proceso de selección, es donde tenemos en cuenta la fundamentación teórica relativa a la teoría de los géneros discursivos, ya que tomamos como referencia el mapa de familias de géneros descrito en Rose y Martin (2012:128 y 130). Para estos autores, los géneros están determinados por la finalidad de la comunicación que se produce en diferentes ámbitos sociales. Teniendo en cuenta los conceptos desarrollados por Halliday (*campo*: tema, *tenor*: relación entre participantes y *modo*: modalidad), entienden que estos factores influyen en la manera en que el ser humano usa el lenguaje para organizar sus discursos. Así, para el ámbito escolar, organizan los diferentes géneros alrededor de tres grandes propósitos comunicativos: cautivar, informar y evaluar, que suponen tres grandes familias de géneros: (i) *stories*, narrativas; (ii) *factual*, informativos y (iii) *evaluating*, argumentaciones. En cada uno de estos grupos se incluyen los géneros estudiados en sus proyectos desarrollados en los diferentes niveles educativos en Australia (véase el artículo de Rose y Acevedo incluido en este monográfico).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Una descripción más detallada de cada uno de los momentos de la SD propuesta por Rose (2014) y Rose y Martin (2012) puede consultarse en los diferentes trabajos coordinados por la profesora García Parejo en la Universidad Complutense, por ejemplo, García Parejo (2016) y (2017).

<sup>3</sup> Al mapa elaborado por Rose y Martin, nosotros hemos incorporado algunos de los géneros utilizados en los textos escolares chilenos, tales como la leyenda, el mito y la fábula. En la misma dirección, García Parejo y su equipo, a través de diferentes proyectos de innovación docente en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, han estudiado y completado este mapa de géneros escolares para adaptarlo al contexto iberoamericano (véase el artículo de García Parejo, Ahern y García Bermejo en este monográfico para más detalles). Nosotros, en este trabajo, utilizamos los términos con los que hemos difundido el modelo en nuestro entorno, aunque pudieran no coincidir con la traducción propuesta desde otros ámbitos y regiones.

Estos autores, además, proponen, en su descripción para cada género, una serie de etapas y fases que se repiten con vistas a alcanzar la finalidad social que se pretende. Esas etapas y fases son las que deben hacerse explícitas en la lectura de un texto para llegar a comprenderlo y para aprender a escribir un género. Así, si el profesor tiene como objetivo enseñar a escribir géneros narrativos (*stories*), los alumnos tendrán que conocer e identificar las etapas del género elegido. En la secuencia didáctica que proponemos, vamos a centrarnos en el género narración (*narrative*), cuyas etapas son: la Orientación que introduce personajes, ambiente, situación inicial, la Complicación que presenta un evento inesperado que altera el orden y la Resolución que resuelve ese evento inesperado.<sup>4</sup> Tendrán, por lo tanto, que ser capaces de realizar ricas descripciones físicas y psicológicas de los personajes, así como del ambiente, es decir tiempo y espacio; escribir una secuencia de eventos que cautive al lector; y escribir un final interesante y creativo que cierre la historia.

### 3.1. Un modelo de SD centrada en el género de la narración

Para ilustrar los pasos que seguimos para planificar nuestra SD (Cuadros 1 al 6), vamos a ejemplificarlos con una secuencia didáctica dirigida a un grupo de alumnos de 6º de educación primaria en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. La planificación de la SD, tal como propone Rose (2014), se explicita en fichas que ayudan al profesor a ir detallando cada uno de los momentos

sobre los que organizará su ciclo pedagógico y su interacción en aula. Esta ficha incluye apartados para:

- Selección y organización de objetivos y contenidos curriculares (Cuadro 1).
- Análisis del texto para preparar ciclo R2L (Cuadro 2).
- Preparación para la Lectura (Cuadro 3).
- Comprensión guiada del texto (Cuadro 4).
- Lectura detallada sobre un fragmento del texto (Cuadro 5).
- Preparación de la Reescritura Conjunta (Cuadro 6).

**Cuadro 1.** Selección y organización de objetivos y contenidos.

| Curso: <b>6º básico</b>  | Profesor: Fecha: <b>Semana: 1 - 2</b> |
|--|---------------------------------------|
| Objetivos generales de la unidad<br>tópico a estudiar: narrativas juveniles<br>género a escribir: narrativo; específicamente, la etapa de Orientación y sus fases de descripción y comentario  |                                       |
| <b>Objetivos específicos del currículum</b><br>Contenido: información general sobre Roma, Jerusalén<br>Lenguaje:<br>fases: descripción: personajes, lugar y tiempo - comentario: sobre personajes o acontecimientos<br>vocabulario descriptivo: adjetivos para describir forma, color, material, apariencia, sinónimos, comparaciones, frases adjetivas<br>palabras relacionadas con el tópico, circunstancias de lugar, tiempo y modo<br>ortografía literal, puntual y acentual<br>presentación: uso de párrafos, legibilidad de la escritura, diagramación clara, ilustraciones. |                                       |
| <b>Texto:</b> <i>De Victoria para Alejandro</i><br>Autor: M. Isabel Molina, Alfaguara Juvenil - Capítulo 1<br><a href="http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14007374/helvia/aula/archivos/repositorio/750/766/html/primer%20ciclo%20secundaria/De%20Victoria%20para%20Alejandro.pdf">http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14007374/helvia/aula/archivos/repositorio/750/766/html/primer%20ciclo%20secundaria/De%20Victoria%20para%20Alejandro.pdf</a>  |                                       |

<sup>4</sup> El género narración, dentro de la familia de las narrativas, se diferencia de la fábula (*exemplum*), de la anécdota (*anecdote*) o de los recuentos (*recount*) por la aparición o no de unas etapas de Complicación-Resolución. Para más detalles, véase Martin y Rose (2012:130).

En esta SD, el objetivo curricular propuesto es escribir una etapa de Orientación dentro del género narración. Elegimos un texto, *De Victoria para Alejandro*, y marcamos, además de los objetivos y contenidos curriculares, todos aquellos que tengan que ver específicamente con el texto.

Una vez elegido el texto, se ha procedido a identificar las etapas y fases del género. Cuando se ha comprendido los significados estructurales del texto, se han subrayado los grupos de palabras que los alumnos necesitarán para comprender el texto, por ejemplo: figuras literarias, vocabulario, oraciones y frases que introducen etapas y fases. Finalmente, se ha procedido a organizar el texto en oraciones. El análisis global del texto nos ha servido para preparar las pistas de significado que ayudarán a la comprensión del texto y también para preparar el contenido previo relacionado con la unidad anterior estudiada en clase

o con otros conocimientos que permiten contextualizar los significados del texto. Además, nos ha servido también para escribir las pistas de elaboración, es decir, aquellas que ayudarán a los alumnos a relacionar el significado del texto con contenidos del currículum. El resultado de esta fase puede verse en el cuadro 2.

Como se puede observar, sobre la oración del texto que se va a leer en clase (tarea), yo llevo anotado lo que debo preparar previamente para asegurar la realización con éxito de la tarea por parte de todos los alumnos (preparación). Después de la lectura de esa oración, las notas marcadas en el apartado de elaboración me permiten recoger aquellos contenidos que voy a relacionar. Es decir, he anotado las pistas de significado que preparan para la comprensión y las pistas de elaboración que enseñan contenido o información contextual. Este proceso de análisis, me permite completar

**Cuadro 2.** Análisis del texto para preparar ciclo R2L.

| Preparación para la lectura  |  |
|--|--|
| <p>PREPARACIÓN (entregar el significado del párrafo): descripción del lugar, personajes: <b>mar, velas, remeros</b></p> <p>ELABORACIÓN (enseñar contenidos curriculares o contextuales): La Orientación nos da información sobre el ambiente: tiempo y espacio, los personajes principales. En este caso, comienza con una descripción que ayuda a reforzar el ambiente de tranquilidad en alta mar.</p> | <p>El mar estaba <u>en calma</u> y la nave, con todas las <u>velas hinchadas</u>, se deslizaba <u>como un pájaro</u> sobre la superficie del mar. Los remeros habían recogido los remos y descansaban en sus bancos.</p>   |
| <p>PREPARACIÓN descripción del personaje principal: lugar donde se encuentra, qué está haciendo y descripción física y de su ropa.</p>   | <p>En la popa, sentada sobre unos almohadones, Victoria escribía en un papiro. Era una adolescente de pelo color miel, figura espigada y ojos claros verdosos. Iba vestida con una túnica blanca de buen tejido, pero de corte muy sencillo, y con un manto de lana fino color verde.</p>  |
| <p>PREPARACIÓN comentario del narrador acerca de la apariencia de Victoria, <i>origen, destino y motivo del viaje</i>.</p>   | <p>Vestida de otra forma más llamativa, tal vez hubiese parecido hermosa. Así, resultaba insignificante.</p> <p>Habían salido una semana antes de Roma. Iban a Jerusalén, a recoger la herencia de su abuelo Ismail, muerto en Roma y que le había legado ciento cincuenta talentos de oro, más de tres millones y medio de sextercios en moneda romana.</p> |

**Cuadro 3.** Preparación para la Lectura.

|   |  |
|---|--|
| <b>Preparación para la Lectura</b> <i>Lo que dice y hace el profesor</i>  |  |
| <b>Materiales</b><br>Afiche: etapas de la narrativa O-C-R y fases dentro de la Orientación. Colgar en la pared antes de empezar la clase.   |  |
| <b>Recuperar conocimiento-contenidos previos</b><br>Hoy damos comienzo a una unidad en la cual vamos a aprender a leer y escribir textos narrativos. El propósito principal de un cuento es resolver una complicación, un problema inesperado que de repente interrumpe y que altera la situación en que están los personajes. Los cuentos tienen tres etapas importantes: <i>Orientación</i> , <i>Complicación</i> y <i>Resolución</i> y tienen que estar todas para que el cuento pueda cumplir su propósito. La <i>Orientación</i> nos presenta los personajes principales, el lugar y el tiempo en que ocurren los hechos y la situación inicial que da comienzo a la historia, la <i>Complicación</i> nos introduce al problema o evento inesperado que tendrán que enfrentar los personajes y finalmente la <i>Resolución</i> , que es la etapa donde el problema se resuelve, puede tener un final feliz o triste. |  |
| <b>Preparación de una nueva tarea</b><br>Hoy vamos a aprender a leer y a escribir fases que aparecen en la <i>Orientación</i> ; estas son fragmentos de información más específica y detallada que se encuentran a lo largo del cuento. Estas son <i>descripción</i> y <i>comentario</i> . En la <i>descripción</i> , se describe el lugar, tiempo, personalidad y físico de los personajes. El <i>comentarios</i> es la voz del narrador que nos da información extra, a veces su opinión.<br>La <i>descripción</i> y el <i>comentario</i> que vamos a ver se encuentran al comienzo de una historia, y forman parte de la Orientación.  |  |
| <b>Preparación del contenido del texto</b>  |  |
| <b>Tópico</b><br>Victoria es la hija de un senador romano que se dirige a Palestina con el fin de recoger la herencia dejada por su abuelo.   |  |
| <b>Resumen-etapas</b><br>Comienza con la descripción del mar, la nave y los remeros, después describe físicamente a Victoria. Luego hay un comentario del escritor, nos da una opinión de la apariencia de Victoria y nos cuenta de dónde partieron, el destino y el motivo del viaje.  |  |

la primera parte de la planificación de la SD R2L, en la que se debe hacer explícito el discurso del docente en el momento de presentar el texto a los alumnos (Rose y Martin, 2012: 148).

Este primer paso de la planificación finaliza proponiendo dos o tres preguntas para cada nivel de comprensión lectora (literal, inferencial e interpretativa) y para

**Cuadro 4.** Preparación de la comprensión guiada del texto.

|   |  |
|---|--|
| <b>Comprensión literal</b><br>(significado visible en el texto)   | 1) ¿Estaba el mar tormentoso?<br>2) ¿Dónde estaba Victoria?<br>3) ¿En qué escribía Victoria?<br>4) ¿De cuánto dinero fue la herencia?  |
| <b>Comprensión inferencial</b><br>(significado oculto en el texto: inferido del uso de las palabras, metáforas, comparaciones, vocabulario, frases idiomáticas) | 1) ¿Porqué los remeros estaban descansando?<br>2) ¿Cuánto tiempo llevaban navegando?<br>3) ¿Porqué Victoria se veía insignificante?  |
| <b>Comprensión interpretativa</b><br>(significado fuera del texto; el significado basado en la experiencia, conocimiento y sentimientos)                        | 1) ¿Por qué es importante describir a los personajes al comienzo de una historia?<br>2) ¿Crees tú que en la época de la historia todos sabían leer y escribir?<br>3) ¿Qué harías tú si estuvieras viajando en ese barco? |

**Cuadro 5.** Lectura detallada sobre un fragmento del texto.

|   |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| El mar estaba <u>en calma</u> y la nave, con todas las <u>velas hinchadas</u> , se deslizaba <u>como un pájaro</u> sobre la superficie del mar. Los remeros habían <u>recogido los remos</u> y <u>descansaban en sus bancos</u> . |                               |   |
| Oración   | El mar estaba <u>en calma</u> |   |
|   | PREPARACIÓN                   | lugar donde comienza la acción y característica del mar   |
|   | PISTA                         | <i>cómo</i>   |
|   | ELABORACIÓN                   | sereno, tranquilo como una piscina, sosegado<br>descripción del lugar que prepara un ambiente de tranquilidad   |
| Oración y la nave, con todas las <u>velas hinchadas</u> , se deslizaba <u>como un pájaro</u> sobre la superficie del mar.   |                               |   |
|   | PREPARACIÓN                   | describe la velocidad en que avanza la nave   |
|   | PISTA                         | <i>cómo estaban las velas? → cómo se movía</i>  |
|   | ELABORACIÓN                   | sinónimos: abultadas, infladas<br>experiencia: ¿Qué hace que se inflen las velas?<br>comparación: la nave con un pájaro; velas con alas de los pájaros<br>relación: ¿Cómo vuelan los pájaros, a qué velocidad?                                |
| Oración Los remeros habían <u>recogido los remos</u> y <u>descansaban en sus bancos</u> .   |                               |   |
|   | PREPARACIÓN                   | dos cosas que hicieron los remeros  |
|   | PISTA                         | <i>qué hicieron x2</i>  |
|   | ELABORACIÓN                   | aquí tenemos que inferir una relación de causa y efecto ya que el conector de causa está implícito. Los remeros pudieron descansar porque el barco navegaba gracias al viento que hinchaba las velas.<br>inferencia: ambiente de tranquilidad |
| Oración En la <u>popa</u> , sentada <u>sobre unos almohadones</u> , Victoria escribía en un <u>papiro</u> .   |                               |   |
|   | PREPARACIÓN                   | dónde estaba Victoria - sobre qué estaba sentada - qué estaba haciendo  |
|   | PISTA                         | <i>dónde x 2 en que material escribía</i>   |
|   | ELABORACIÓN                   | circunstancia de lugar: general a específico<br>inferencia: estaba cómoda y tranquila. ¿qué hora del día puede ser?<br>¿En qué época transcurre la acción?<br>planta acuática, delta del Nilo, sagrada, egipcios exportaban a Grecia y Roma   |

cada etapa o fase de texto, tal como sugieren Rose y Martin (2012: 144).

A partir de aquí, se ha procedido a planificar la interacción que se va a producir en el aula alrededor de ese texto escrito con la finalidad de lograr los objetivos de aprendizaje marcados, tanto a nivel de lectura y escritura, como de contenidos curriculares.

Para ello, recuperamos el ciclo de andamiaje R2L: Preparar, Tarea y Elaborar.

La plantilla de planificación de la SD me permite organizar la interacción oración por oración y anotar con detalle qué debo preparar para asegurar el éxito de la tarea de lectura (como ya había hecho antes de manera global, cuadro 2). Como es una tarea sobre la oración, el modelo R2L

**Cuadro 6.** Preparación de la Reescritura Conjunta.

| <b>a) Escritura modelo realizada por el profesor en la preparación de la SD</b> |  |
|---|--|
| Lluvia de ideas organizada por categorías:                                      | La carretera estaba repleta de autos y el bus, con sus treinta pasajeros, avanzaba muy lentamente como un caracol sobre el césped. El chofer no podía descansar.   |
| <b>Personajes - medio de transporte</b>   | En la primera fila, sentada con la cabeza apoyada sobre la ventana, Juanita escuchaba música en su Mp3.  |
| <b>- lugar - tiempo- comentario del escritor - motivo del viaje</b>             | Era una niña de pelo color azabache, muy delgada y enormes ojos azul cielo. Vestía unos pitillos café de algodón, un sweater de lana, blanca tejido por su madre y una chaqueta de cuero de buena calidad de un color muy oscuro.<br>Juanita se veía bien, sin embargo el color blanco no le quedaba. No resaltaba su hermosura, así resultaba de una apariencia muy común.<br>El bus partió de Copiapó a las 7 de la mañana y se dirigía a Viña del Mar. Iba a matricularse en la universidad, era su primer año de Medicina y estaba dispuesta a pasar todos los ramos, aunque tuviese que estudiar día y noche. |

me permite fijar pistas más concretas para orientar la comprensión. Las pistas utilizadas son de dos tipos: *Pistas de posición* para guiar al alumno en la página y para que mantenga la concentración en el texto y *Pistas de significado*. Estas tienen que ver con preguntas del tipo *quién, qué, cuándo, cómo, dónde, por qué (q2c2dp)*, que ayudan al alumno a razonar de lo general a lo específico, sobre todo para buscar el significado literal. Otras pistas tienen que ver con el uso de sinónimos o paráfrasis, que ayudan a razonar desde el significado cotidiano al técnico, éstas se utilizan cuando las palabras son difíciles, especialmente en conceptos técnicos o en el lenguaje literario (Rose y Martin 2012: 243 y ss.).

El proceso de planificación de la secuencia didáctica se completa cuando el docente comprueba que todas las pistas para alcanzar el significado del texto son adecuadas para realizar el andamiaje hacia la escritura del género propuesto. Así, en la ficha de planificación existe un espacio para que utilicemos todos los elementos que hemos ido seleccionando del texto y

escribamos, como docentes, nuestro propio texto antes de hacer llegar la propuesta didáctica al aula.

#### **4. A modo de conclusión**

Esta SD ilustra el modo de planificación desarrollado por *Leer para Aprender* (Rose, 2014) a través de un método estructurado que sigue una secuencia lógica y utiliza un metalenguaje funcional que transparenta los propósitos de las distintas etapas del proceso de enseñanza de la lectura y de la escritura. Además, como señalan Rose y Martin (2012:144), permite desarrollar la comprensión profunda de los textos desde los niveles más concretos a los más abstractos y críticos. Esto se manifiesta en el momento del ciclo R2L dedicado a la Lectura Detallada.

En nuestra experiencia como docentes y como formadora de docentes, hemos observado que los niveles de apoyo que propone el programa R2L nacen de la teoría, pero que al haberse perfeccionado a través de la práctica docente en numerosas aulas, lo hace práctico y flexible, debido a que

cada nivel de actuación tiene un objetivo interno y, por lo tanto, puede dar respuesta a las distintas necesidades específicas de los profesores/alumnos, ya sea la de fortalecer la enseñanza-aprendizaje de una habilidad lingüística o la de un contenido curricular.

Así, esperamos que las propuestas didácticas basadas en el modelo R2L puedan

implementarse en el ámbito chileno y pueda valorarse su impacto en dos ámbitos: (i) sobre los logros del alumnado y (ii) sobre el bagaje de estrategias docentes de manera que a mediano plazo puedan constituir un aporte a la formación del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, C., COFFIN, C., GOUVEIA, C, LÖVSTEDT, A.C., y WHITTAKER, R. (2016). Teacher learning for European literacy education (TeL4ELE) 2011-2013 project. En: de SILVA, J y FEEZ, S. (eds.). *Exploring literacies. Theory, research and practice* (pp. 327-333). Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan.
- GARCÍA PAREJO, I. (coord.) (2016). *Géneros Discursivos y Sociedad. Planificación Didáctica Reading to Learn. Leer para aprender y aprender para escribir* [en línea]. Madrid: UCM. <http://eprints.sim.ucm.es/35748/>
- GARCÍA PAREJO, I. (coord.) (2017). *Géneros Discursivos y Sociedad II*. (en preparación).
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (2ª ed.). London: Arnold. (Primera edición publicada en 1994).
- MARTIN, J.R. y ROSE, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Informe de Resultados de Escritura. SIMCE 2008* [en línea]. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article5958>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores* [en línea]. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)
- MOYANO, E.I. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En: MOYANO, Estela I., (coord.). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 31-78). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- PARODI, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, 39, 7-36. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132004003900001>
- PAINTER, C. (1996). The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. En: HASAN, R. y WILLIAMS, G. (eds.). *Literacy in Society* (pp. 50-85). London: Longman.
- ROJAS GARCÍA, I. OLAVE ARIAS, G. y CISNEROS ESTUPIÑÁN, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- ROSE, D. (2011). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. En: CHRISTIE F. y SIMPSON, A. (eds.). *Literacy and Social Responsibility: Multiple Perspectives*. London: Equinox.
- ROSE, D. (2014). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap* [en línea]. Sydney: Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>
- ROSE, D. y MARTIN, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.