

PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Leer para aprender

Lectura y escritura en las
áreas del currículo

David Rose
J. R. Martin

PIRÁMIDE

Leer para aprender

Lectura y escritura en las
áreas del currículo

DAVID ROSE

HONORARY ASSOCIATE DE LA UNIVERSIDAD DE SÍDNEY
Y DIRECTOR DEL PROGRAMA LEER PARA APRENDER

J. R. MARTIN

CATEDRÁTICO DE LINGÜÍSTICA
EN LA UNIVERSIDAD DE SÍDNEY

Leer para aprender

Lectura y escritura en las
áreas del currículo

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:

Francisco J. Labrador

Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Traducido por Ana Bustelo Tortella

Título original: *Learning to Write, Reading to Learn*

Traducción revisada por Rachel Whittaker y Teresa Bordón, de la Universidad Autónoma de Madrid y miembros del Proyecto Comenius Teacher Learning for European Literacy Education, con la ayuda de Isabel García Parejo, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, coordinadora del Grupo ForMuLe (Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación: formule.es), y de Jorge Arús, de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid.

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Equinox Publishing Ltd (2012)

© David Rose

J. R. Martín

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2018

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

www.edicionespiramide.es

ISBN digital: 978-84-368-3927-2

Nganyinytja (1928-2007)
Por tu inspiración, tu amor y tu trabajo incansable para los demás

Índice

Agradecimientos	11
Prólogo	13
1. Contextos	15
1. Géneros discursivos, conocimiento y pedagogía en la Escuela de Sídney...	15
2. ¿Por qué Australia?	16
3. Aprender en la escuela	18
4. La tarea de aprender la lengua	30
2. Lenguaje y poder social	41
1. Los inicios: el <i>Proyecto de escritura (Writing Project)</i>	41
2. Tipos de escritura en preescolar y primaria	42
3. Conocimiento acerca de la lengua: los géneros	54
4. Enseñar los géneros: el proyecto <i>Lenguaje y poder social (Language and Social Power)</i>	63
5. Negociar el significado: interacciones entre profesor y alumno	72
6. Para el aprendizaje es necesaria la enseñanza	82
3. Escríbelo bien/El derecho a escribir	85
1. Alfabetización integral: el proyecto <i>Escríbelo bien (Write it Right)</i>	85
2. Género y campo	86
3. Comprender las cosas: clasificación y composición	87
4. Comprender los procesos: secuenciar la actividad	97
5. Expresar opiniones: conocimiento y valores	106
6. Construir conocimiento: la metáfora gramatical	112
7. Cartografiar los géneros discursivos de la educación secundaria	121
4. Leer para aprender	129
1. Desde aprender a escribir hasta <i>Leer para aprender</i>	129

2. Una perspectiva funcional de la lectura	133
3. Cautivar a los lectores: relatos	141
4. Informar a los lectores: textos informativos	167
5. Evaluar opiniones y textos: géneros argumentativos y respuestas a textos..	190
6. Estrategias intensivas	202
7. Empezar a leer y escribir en la escuela primaria	207
8. Teoría y práctica pedagógica	218
 5. Conocimiento acerca de la lengua (CAL)	219
1. Un metalenguaje pedagógico	219
2. La gramática: palabras y estructuras	221
3. El discurso: el significado más allá de la cláusula	247
 6. Conocimiento de la pedagogía	277
1. La secuencia didáctica como género: una teoría de la enseñanza y el aprendizaje	277
2. Recontextualización: una nota sobre la formación del profesorado	293
3. Epílogo	304
 Bibliografía	307

Agradecimientos

En este libro explicamos cómo se han desarrollado los programas de alfabetización basados en los géneros discursivos, en lo que se conoce como «Sydney School» (Escuela de Sídney), a lo largo de tres décadas. Hay muchas personas a las que podríamos dar las gracias por haberlo hecho posible, pero solo tenemos espacio para nombrar a algunas.

En la primera fase, con el *Proyecto de escritura* y el proyecto *Lenguaje y poder social*, fueron fundamentales: los conocimientos de Joan Rothery sobre la integración de la teoría lingüística funcional en la práctica docente del aula; el programa que llevaba Brian Gray sobre el «encuentro intensivo de lengua» para niños indígenas en Alice Springs; el interés de Gunther Kress por los géneros discursivos y las políticas de alfabetización; y la colaboración con Bill Cope y Mary Kalantzis a través de LERN (*Literacy and Education Research Network*, Red para la investigación de la alfabetización y la educación). Mike Callaghan y Sue Doran pusieron en marcha y apoyaron una colaboración continuada con el *Disadvantaged Schools Program* (DSP, Programa para colegios ubicados en zonas desfavorecidas), y John Carr, del Departamento de Educación de Queensland, fue pionero en la implementación del concepto de género textual en el currículo de Lengua.

En la segunda fase, en el proyecto *Write it Right* (*Escribelo bien*), se involucró un equipo de investigadores de las áreas de lengua y de educa-

ción, entre los que se encontraban Robert Veel, Mary Macken-Horarik, Sally Humphrey, Caroline Coffin, Susan Feez, Maree Stenglin, Jon Callow y Katina Zammit (que trabajaron con Jim Martin y Joan Rothery).

La tercera fase de *Leer para aprender* ha sido posible gracias a una red de formadores de profesores con un nivel de compromiso y una visión excepcionales, como son Kate Mullin, de la Asociación de Colegios Independientes de Australia Occidental, Claire Acevedo y Sarah Culican, de la Oficina de Educación Católica de Melbourne, y Lyndall Harrison y Cheryll Koop, del Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, entre otros muchos.

Además de este trabajo centrado en la escuela, Carolyn Webb, Janet Jones y Helen Drury desarrollaron una pedagogía basada en los géneros para la lectura y escritura académica en el Centro de Aprendizaje (*Learning Centre*) de la Universidad de Sídney, y Helen Joyce y Sue Hood, del AMES (*Adult Migrant English Service*, Servicio lingüístico para inmigrantes adultos) de Nueva Gales del Sur, desarrollaron una pedagogía, un currículo y un método de evaluación basados en el concepto de género en relación con su área de TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Profesores de inglés para hablantes de otras lenguas). A lo largo de los años hemos recibido el apoyo inestimable de Geoff Williams y Len Unsworth, de la Universidad de Sídney.

ney, y de Bev Derewianka y Jenny Hammond, de la Universidad de Wollongong y después de UTS. Más recientemente, Ahmar Mahboob y Shooshi Dreyfus han trabajado con Jim y Sally en el proyecto SLATE (*Scaffolding Literacy in Tertiary and Academic Environments*, El andamiaje de la alfabetización en la enseñanza superior). Peter Freebody, Karl Maton y Erika Matruglio han trabajado con Jim Martin en el proyecto DISKS (*Disciplinarity, Knowledge and Schooling*, Disciplina-ridad, conocimiento y escuela).

Las ilustraciones de *Rosie's Walk* de Pat Hutchins, publicadas por *The Bodley Head*, se han

reproducido aquí con permiso de The Random House Group Limited.

Todos los que conozcan nuestro trabajo serán conscientes de la inmensa deuda intelectual que tenemos con dos teóricos destacados, el lingüista Michael Halliday y el sociólogo Basil Bernstein. Por último, tenemos que hacer una mención especial a Frances Christie, cuyo liderazgo institucional y compromiso intelectual, desde nuestros inicios en 1979, han sido fundamentales para el éxito de nuestro proyecto y lo siguen siendo. Te damos las gracias con enorme respeto, Fran.

Prólogo

Nos hace mucha ilusión la publicación en español de nuestro libro *Learning to Write, Reading to Learn* como *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*, ilusión que esperamos que ustedes, queridos lectores, compartan con nosotros. Nuestros animosos colegas en Europa y América llevan trabajando durante más de una década en la introducción de la pedagogía de los géneros textuales en las universidades y escuelas de sus países. Esta traducción del libro creemos que puede abrir las puertas a una enseñanza eficaz de la lectura y la escritura para muchos más profesores y estudiantes. Un objetivo que subyace a la pedagogía de los géneros es la construcción de comunidades democráticas a partir de una «democratización del aula». Ante el compromiso con este principio por parte de nuestros colegas en los países hispanohablantes nos sentimos a la vez inspirados y agradecidos.

Estamos en deuda con el equipo coordinado por Rachel Whittaker, de la Universidad Autónoma de Madrid, que ha llevado a cabo esta edición. Sin embargo, el proyecto representa el trabajo de muchas personas durante muchos años. La pedagogía de los géneros recibió un lugar destacado en el congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, en Concepción, Chile, en 2005, gracias

a la organizadora, Ingrid Westhoff, y otra vez en 2006 en el International Systemic Functional Congress en São Paulo, Brasil, gracias a la organizadora Leila Barbara, en 2016 en el congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, en Barranquilla, Colombia, gracias a Gillian Moss, y en 2017 en el congreso de la misma organización en Córdoba, Argentina, gracias a Patricia Meehan. La visita de Claire Acevedo a la Pontificia Universidad Católica de Chile en agosto de 2017, organizada por Cristina Arancibia, ha inspirado el trabajo liderado por Margarita Vidal en los programas de español científico en esta universidad. El grupo de impulsores de la pedagogía de los géneros para hispanoparlantes incluye a Estela Moyano en Argentina, Gerardo del Rosal en México, y Cecilia Colombi, María Brisk y Andrés Ramírez en Estados Unidos. En lo que respecta a Europa, un gran avance lo ha impulsado el proyecto del programa Comenius de la Unión Europea, *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE), coordinado por Claire Acevedo y Ann-Christin Lövsedt, que implicó a formadores de profesores e investigadores de cinco países europeos, entre los que encontraban Rachel Whittaker de España y Carlos Gouveia de Portugal. La difusión de este proyecto creó la necesidad de saber más

sobre la pedagogía de los géneros y de contar con un texto en lengua española sobre ella: este libro cumple esos objetivos. Paralelamente, se sigue trabajando en proyectos de formación del profesorado en la pedagogía de los géneros en español, impulsados por colegas como Isabel García Parejo, de la Universidad Complutense de Madrid, así como por profesoras de ense-

ñanza secundaria como María Barrio e Isabel Bleca.

Marzo de 2018.

DAVID ROSE

(Sidney)

JIM MARTIN

(Santiago de Chile)

Este capítulo presenta el trabajo sobre la pedagogía de alfabetización basada en los géneros discursivos que la Escuela de Sídney ha desarrollado en las últimas tres décadas. Empieza con los contextos sociales y educativos en los que comenzó el proyecto de la Escuela de Sídney y continúa con un análisis de los contextos de escolarización desde la perspectiva de la sociología de la educación. Después trazamos un modelo general de la práctica pedagógica, que se puede aplicar a la integración de la alfabetización en el aprendizaje de las asignaturas, con el propósito de superar la desigualdad de los resultados producidos por la escuela. El capítulo termina con un resumen del modelo de lengua en el contexto social, que es la base de la pedagogía centrada en los géneros discursivos.

1. GÉNEROS DISCURSIVOS, CONOCIMIENTO Y PEDAGOGÍA EN LA ESCUELA DE SÍDNEY

El nombre Sydney School (Escuela de Sídney) lo acuñaron Green y Lee en 1994 para referirse al trabajo en lengua y educación que se estaba llevando a cabo desde hacía décadas en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney, en el que estaba Jim Martin. Para ese año, el proyecto de investigación al que se refería se había ampliado más allá de Sídney y había llegado a universidades y colegios de toda Australia. Después se ha convertido en un movimiento internacional, con centros en Singapur y Hong Kong, Reino Unido, Suecia, Noruega, Dinamarca, China, Indonesia, Sudáfrica y América del Norte y del Sur. Para bien o para mal, el nombre que utilizaron Green y Lee se publicó en Estados Unidos y se ha convertido en el nombre con el que se co-

noce esta investigación a nivel internacional (véase Coe, Lingard y Teslenko, 2002; Freedman y Medway, 1994a; Hyon, 1996; Lee, 1996; Johns, 2002; Martin, 2000a y b; Rose, 2008a y 2011e).

El objetivo inicial del proyecto de la Escuela de Sídney era diseñar un sistema pedagógico de escritura que permitiera a cualquier estudiante superar con éxito las exigencias de la escuela. Lo primero que hicieron fue investigar los tipos de escritura que había en la educación primaria, y de ahí surgió el concepto de género discursivo como un «proceso social orientado hacia un objetivo y formado por etapas». Las estrategias de enseñanza que se diseñaron para guiar a los estudiantes¹ en la escritura de los géneros de la escuela terminó por denominarse «pedagogía basada en los géneros»,

¹ En el libro se utiliza la forma del masculino genérico para referirse a todos los agentes implicados en la comunidad docente.

aunque en este libro utilizaremos simplemente «pedagogía de los géneros». El proyecto se ha desarrollado en tres grandes fases, empezando con la investigación inicial en los años ochenta del siglo xx con el *Writing Project —Proyecto de escritura—* y el proyecto *Language and Social Power —Lenguaje y poder social—* (capítulo 2). En la segunda fase, en la década de los noventa, se amplió la investigación para describir los géneros discursivos que se espera que los alumnos sean capaces de leer y escribir a lo largo de la enseñanza secundaria, llamado proyecto *Write it Right —Escribelo bien—* (capítulo 3). La tercera fase se ha desarrollado en la primera década del siglo xxi, con el objetivo de aplicar todo este trabajo al diseño de una metodología para integrar la lectura y la escritura en las áreas del currículo de la educación primaria, secundaria y superior, y se conoce con el nombre *Reading to Learn —Leer para aprender—* (capítulo 4).

La palabra «conocimiento» (*knowledge* en inglés) se refiere, en parte, al conocimiento del currículo al que se accede gracias a la lectura y la escritura, al menos para los estudiantes con una alfabetización más avanzada. Para entender la relación entre conocimiento, pedagogía y escolarización ha sido fundamental el trabajo de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996/2000). Pero en el corazón del proyecto de la Escuela de Sidney está el principio de que una enseñanza efectiva implica proporcionar a los alumnos conocimiento explícito sobre la lengua en la que está escrito el currículo y que se utiliza en el aula. El conocimiento acerca de la lengua que se ha ido acumulando a lo largo de la investigación es el hilo conductor en cada uno de los capítulos, y culmina en el capítulo 5. El segundo hilo conductor es el conocimiento que esta investigación ha reunido sobre pedagogía, que se resume en el capítulo 6.

2. ¿POR QUÉ AUSTRALIA?

A finales del siglo xx Australia era un microcosmos y, en cierto modo, un precursor de los

cambios que estaban teniendo lugar en el mundo entero. Para empezar, es una nación de inmigrantes. Al puñado de convictos británicos y primeros colonos que se asentaron allí les siguió una multitud de inmigrantes cuando empezó a crecer el comercio basado en la agricultura, durante el siglo xix y principios del siglo xx. Después, a medida que el país se empezó a industrializar tras la Segunda Guerra Mundial, llegaron obreros de todas partes de Europa y de Oriente Medio para trabajar en las fábricas y en los modernos proyectos estatales de infraestructura. Al llegar los años ochenta del siglo xx un tercio de la población de Australia había nacido fuera del país, muchos de ellos en países de habla no inglesa y a menudo en zonas rurales con escasa educación reglada. Al mismo tiempo, el país no había terminado de resolver la situación con la población indígena, a la que los inmigrantes británicos habían despojado de todo, habiéndola desubicado y oprimido durante generaciones. Los hijos de estos indígenas acudían a las escuelas públicas que se habían puesto en marcha para enseñar a la Australia colonial unas nociones básicas de lengua escrita y hablada, matemáticas y conocimientos generales, y para inculcar los valores de obediencia a la autoridad y lealtad a la monarquía británica. Había escuelas de enseñanza secundaria solamente para la mitad de la población, ya que no era un requisito tener estudios más avanzados para ser un agricultor o trabajador en una fábrica, y solo el 7% de la población tenía un título universitario (Oficina del Censo Australiano, 1994).

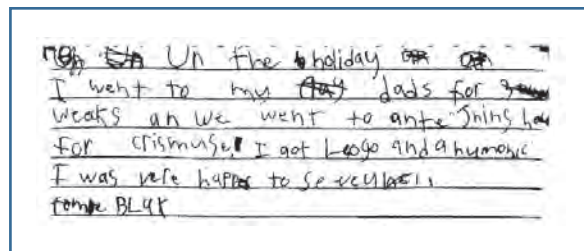
Pero los cambios estaban en marcha, y no solo porque el rápido crecimiento demográfico requería más escuelas y profesores, y la creciente economía exigía más trabajadores cualificados. Hasta entonces, la enseñanza se había considerado más un oficio que una profesión, y consistía en llevar a cabo procedimientos ya probados para cumplir con el plan de estudios. Los profesores recibían su educación en programas de formación profesional de universidades técnicas, y después los directores y jefes de estudios les instruían cuando empeza-

ban a trabajar. Esto fue desapareciendo cuando la enseñanza se profesionalizó, en la década de los años sesenta y de los setenta del siglo XX, con titulaciones universitarias. En lugar de una formación profesional, los alumnos que aspiraban a ser profesores asistían a cursos en los que se explicaban teorías, y la teoría más popular que se había estado gestando en el ámbito liberal angloamericano de la educación, desde tiempos de Rousseau, era el progresismo. Con su defensa de la creatividad individual y su oposición a las rutinas tradicionales de instrucción directa, el progresismo se aceptó con un entusiasmo religioso en las recién creadas facultades de educación y en los departamentos de educación de los diferentes estados. Hoy el movimiento progresista es tan fuerte como siempre, pero se le llama constructivismo.

El problema que surgió en el contexto australiano fue que el constructivismo estaba orientado hacia los intereses de familias profesionales de clase media. No estaba diseñado para ofrecer acceso a la educación a los grupos marginados de la sociedad. Los profesores que daban clases a hijos de inmigrantes o de clase trabajadora se encontraron con que «el método global» de lectura (*whole language reading*); la «escritura basada en el proceso» (*process writing*) y la «ortografía inventada» (*invented spelling*)² no aportaban a los alumnos las herramientas suficientes para leer algo más que libros ilustrados muy básicos o escribir algo más que unas líneas de sus observaciones o relatos. El texto que se reproduce aquí (ejemplo 1.1) refleja un estándar muy habitual entre estudiantes de primaria, después de cuatro o cinco años de escritura basada en el proceso (Gray, 1987; Martin, 1990a; Rose, 1999; Rose, Gray y Cowey, 1999).

² Se llama *invented spelling* cuando los niños intentan escribir las palabras como suenan. Esto en inglés es imposible, al contrario que en español, donde las letras se asocian a un sonido concreto, que es casi siempre el mismo, salvo algunas excepciones, de modo que la lengua escrita es una representación bastante fiel de la lengua oral (N. de la t.).

Ejemplo 1.1. Escritura basada en el proceso en Primaria



No era que los niños que escribían estos textos no tuvieran los recursos del inglés oral, sino que no podían utilizarlos como base para aprender a leer y escribir, al menos de la forma en el que el método global y la escritura basada en el proceso esperaban de ellos. Tampoco es que no hubieran tenido clases de alfabetización, porque, en general, los profesores seguían dándoles ejercicios para memorizar el abecedario y les enseñaban la correspondencia de sonidos y letras, a pesar de que imperaba el constructivismo.

Este era el contexto en el que Joan Rothery se dirigió en 1979 a Jim Martin, de la Universidad de Sídney, con el problema de cómo enseñar a los niños a escribir en el colegio. Lo que empezó como un programa de investigación enmarcado en el *Programa para colegios ubicados en zonas desfavorecidas* del centro de Sídney, se convirtió en la escritura basada en los géneros discursivos, obteniendo unos resultados sobresalientes no solo con niños desfavorecidos, sino con niños de primaria en general. El enfoque se extendió rápidamente por los colegios de Nueva Gales del Sur, y en 1994 empezó a formar parte del currículo en los colegios públicos. Más adelante, los editores de libros de texto y los departamentos de educación de los estados se apropiaron del análisis de los géneros en la educación primaria de la Escuela de Sídney, lo llamaron «tipos de textos» (*text types*) y lo vendieron a los colegios de todo el país.

Entre 1990 y 1994 la investigación de la Escuela de Sídney se amplió, para incluir las exigencias

lingüísticas de las asignaturas del currículo de la educación secundaria y la relación entre los usos lingüísticos de la secundaria y las necesidades del mundo del trabajo, que se estudió en el proyecto *Escríbelo bien*, centrado en las industrias científicas, los medios de comunicación y el trabajo administrativo, junto con las ciencias, lengua, geografía, historia y matemáticas que se estudiaban en secundaria. Desde finales de los años noventa del siglo xx, el programa *Leer para aprender* (*Reading to Learn, R2L*) unió la pedagogía de la escritura basada en los géneros discursivos y los estudios sobre lengua, con las estrategias para la enseñanza de la lectura desarrolladas por la Universidad de Camberra, inicialmente para atender a las necesidades de los estudiantes indígenas australianos (Rose, Gray y Cowey, 1999). Más adelante se convirtió en una metodología integral y en un programa de formación para profesores de primaria y secundaria, y para la educación superior (Rose, 2011a, b).

3. APRENDER EN LA ESCUELA

La pedagogía basada en los géneros discursivos nunca se concibió como una serie de estrategias que los profesores pudieran meter en su caja de herramientas, ya rebosante de cosas. Siempre ha sido un proyecto cuyo objetivo era democratizar los resultados de los sistemas educativos. Parte del proyecto de la Escuela de Sídney ha consistido en estudiar qué esperan los colegios de los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura. Pero más allá de esto, también ha analizado los mecanismos por los que los colegios mejoran o constriñen las oportunidades de diferentes grupos de alumnos. Nuestra principal inspiración para este trabajo fue la sociología de la educación de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996), que había sido colaborador de Michael Halliday desde principios de los años sesenta del siglo pasado en el Reino Unido. Para mostrar nuestra perspectiva social del problema de la al-

fabetización en los colegios vamos a enumerar algunos elementos clave del modelo de Bernstein.

3.1. El mecanismo pedagógico

Bernstein describe el sistema educativo de una sociedad como el «mecanismo pedagógico» e interpreta su funcionamiento en tres niveles, como series de principios organizativos o «normas» en términos sociológicos.

Al primer nivel lo llama *normas distributivas*, que se refiere, en parte, a la distribución del conocimiento entre grupos diferentes de estudiantes. Las normas distributivas están relacionadas con la división del trabajo en la sociedad, que necesita que haya gente con formación en ingeniería, contabilidad, medicina, carpintería, fontanería, etc. Pero, de forma más general, el trabajo se divide entre los empleos que requieren formación profesional y los que no requieren más cualificación que la formación que se recibe mientras se realiza el trabajo. La educación más allá de la básica forma a la gente para trabajos específicos a un nivel profesional o técnico, mientras que la función de los centros de secundaria es producir grupos de estudiantes que irán a la universidad, a formación profesional o a ninguno de los dos niveles educativos. En economías desarrolladas, como la australiana, la proporción de la cualificación de la población es aproximadamente un 20% de universitarios, un 30% de formación profesional y un 50% sin educación superior (datos de la Oficina Australiana de Estadística, 1994, 2004). De modo que, en su sentido más amplio, las normas distributivas en educación crean una jerarquía de resultados en los centros de secundaria que es funcional en un sistema económico de desigualdad. Un problema para este sistema es que hoy día hay cada vez menos trabajos para personas que no han tenido educación superior, pero sin embargo los resultados de la escuela no han cambiado tan rápidamente como la economía. Es una de las razones por las que la alfabetización y la eficacia de

la escolarización se han convertido en temas importantes al hablar de educación.

Al segundo nivel Bernstein lo llama *normas de recontextualización*. Recontextualización es un término clave de la teoría de Bernstein y de nuestra interpretación del aprendizaje en la escuela. El principio básico es que el conocimiento que se produce en un contexto, como puede ser la física teórica o la carpintería práctica, se recontextualiza en la educación como un tipo de conocimiento diferente, por ejemplo ciencias o tecnología. Las normas de recontextualización están formadas por las normas distributivas del sistema, y ellas a su vez dan forma a la distribución del conocimiento. Por ejemplo, las formas en que el conocimiento científico se recontextualiza para estudiantes de secundaria con altas capacidades puede ser bastante diferente de las maneras en que se recontextualiza para estudiantes con menor capacidad. Los primeros estudiarán probablemente libros de texto que contienen densa información técnica, que va aumentando en cantidad y complejidad a lo largo de los años de secundaria, y se enfocarán hacia una carrera de ciencias, ingeniería, medicina u otros campos relacionados con la ciencia. Los segundos probablemente tendrán libros de texto con textos breves y muchos dibujos de colores y ejemplos concretos, o a menudo simplemente hojas de ejercicios con resúmenes de temas y tareas, invertirán mucho del tiempo de clase de forma práctica y haciendo actividades de «aprender descubriendo», y quizá no se espere que continúen con las ciencias más allá de la enseñanza obligatoria.

Al tercer nivel Bernstein lo llama *normas evaluativas*. Nos recuerda que la evaluación es fundamental para la educación en todos los niveles, que «la clave para la pedagogía práctica es la evaluación continua [...] la evaluación condensa el sentido de todo el mecanismo pedagógico» (1996: 50). Las evaluaciones formales determinan si los estudiantes se matricularán en la universidad, en formación profesional o en ninguna etapa posterior, así como si se permite a los estudiantes que

avancen en su educación, cuándo lo podrán hacer, qué materias podrán estudiar y qué versión de cada una. Pero las evaluaciones regulares por medio de ejercicios concretos para puntuar y las evaluaciones continuas en clase crean jerarquías de éxitos y fracasos en cada grupo y forman las identidades de los estudiantes como alumnos con más o menos éxito. La formación de identidades a través de la evaluación tiene una función social fundamental, ya que, para el estudiante y para la escuela, localiza la fuente de éxito o de fracaso en el estudiante. Por este medio, la distribución desigual que la escuela produce parece natural y la desigualdad de oportunidades en la sociedad en general parece inevitable.

La pedagogía basada en los géneros textuales tiene como objetivo hacer la distribución de conocimiento en la escuela más equitativa. En este sentido, es consistente con las políticas educativas de la mayoría de los países y de la UNESCO (2010), que proclaman «oportunidades plenas e iguales para todos en la educación [...] para avanzar en el ideal de igualdad de oportunidades educacionales». Con este fin está diseñada para dar a los profesores las herramientas que necesitan para superar la desigualdad en el acceso, participación y resultados de sus clases. En este objetivo nos ha influido enormemente nuestro trabajo con los grupos más necesitados, como los hijos de inmigrantes y de clase trabajadora y sus profesores en colegios urbanos y rurales, así como las comunidades indígenas y los colegios en los que se ha trabajado por toda Australia (Martin, 1990a; Rose, 2004, 2005, 2006b, 2011d).

3.2. Actividades de aprendizaje en la escuela

En nuestras observaciones en las aulas y los continuos debates con profesores siempre se destaca la importancia de la evaluación durante la escolarización. La mayor parte de las actividades que tienen lugar en las aulas contienen algún ele-

mento de evaluación, y muchas lo tienen como objetivo principal, incluyendo aquellas que a menudo se entienden como actividades de aprendizaje. Pero para ver esto con objetividad lo primero que tenemos que preguntar es qué es una actividad de aprendizaje. Una cosa que se puede generalizar en situaciones pedagógicas es que el aprendizaje ocurre haciendo tareas. La tarea puede ser una sencilla actividad manual, como atarse los zapatos, o una compleja actividad semiótica como obtener conocimiento de un libro de texto. En nuestra opinión, este aspecto básico del aprendizaje se acepta tanto en las teorías pedagógicas como en las actividades didácticas diarias, de una manera más o menos implícita.

Por tanto, la tarea de aprendizaje es central en cualquier actividad didáctica. Si el que aprende lo estuviera haciendo solo, la tarea constituiría la actividad en su totalidad —un niño haciendo un dibujo, un escritor experimentando con una técnica estilística o un investigador buscando la solución a un problema—. Esta es la imagen idealizada de los alumnos para la pedagogía constructivista, donde aprenden solos sin las directrices de un profesor. Aprender por su cuenta no anula la evaluación, por supuesto; esta sigue existiendo, pero se retrasa hasta que el producto de la tarea de aprendizaje independiente se muestra a los demás. En situaciones pedagógicas basadas en la escolarización la tarea de aprendizaje normalmente la inicia el profesor, quizá en forma de orden («Cortad por aquí» o «Empezad a escribir») o pregunta: («¿Cuáles son los motivos de la guerra de Vietnam?» o «¿Qué hicisteis durante las vacaciones?»). En el nivel de la clase y durante las secuencias de clases, Christie (1999, 2002) se refiere a este elemento como la «iniciación a la clase» o «iniciación al currículo», y demuestra que puede tener una complejidad considerable en sí misma. Como su objetivo fundamental es dirigir la atención de los estudiantes hacia la tarea a realizar, utilizaremos el término más sencillo *centrar* para esta fase de la actividad de aprendizaje, en la que el alumno se centra en una tarea específica.

El otro elemento clave de cualquier actividad de aprendizaje es, por supuesto, la evaluación, analizar el desempeño de la tarea. A menudo se da por hecho que la evaluación es necesaria para guiar a los estudiantes hacia el éxito, diciéndoles lo que están haciendo bien, así como lo que podrían hacer mejor. Se trata, sin duda, de uno de los componentes de la enseñanza en muchos contextos. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que las evaluaciones positivas y negativas pueden tener efectos diferentes. Muchos de nosotros probablemente podemos recordar experiencias en las que una evaluación negativa de nuestros esfuerzos redujo nuestra capacidad de llevar a cabo la tarea con éxito, y ello nos creó frustración y sensación de impotencia o vergüenza, en lugar de motivarnos para seguir intentándolo. Los padres de niños pequeños a menudo son conscientes de esto, y alaban a sus niños por prácticamente todo lo que hacen (como se recoge en §2.4, §3.3, §4.2). Las evaluaciones negativas suelen utilizarse para disuadir a los niños de tener un mal comportamiento, más que para motivarles a tener uno bueno.

En la escuela, por otro lado, las evaluaciones negativas son habituales en la mayoría de las actividades, incluso aunque no seamos conscientes de ello. Por ejemplo, el profesor puede evaluar las actividades escritas y hacer comentarios para que el alumno los tenga en cuenta. Los niños que escriben bien pueden recibir halagos, además de correcciones y sugerencias para mejorar, y aplicarlos a su siguiente tarea escrita. Pero los niños a los que les cuesta escribir es menos probable que reciban una evaluación positiva, y vivirán las correcciones como una crítica. El resultado es que muchos evitarán escribir algo que puede ser objeto de corrección. En lugar de eso, se marcan retos mínimos y solo escriben relatos cortos a lo largo de toda la primaria, limitándose a las palabras y las estructuras que conocen (Gray, 1986; Rose, 1999). Hemos visto un ejemplo antes (ejemplo 1.1) y se presentan otros en los ejemplos 2.2, 2.3 y 2.14 del capítulo 2. Para estudiantes con menos posibilidades este es uno de los resultados

de la actividad de «escritura basada en el proceso» que defiende el constructivismo. De la misma manera, preguntas de respuesta rápida y problemas matemáticos son actividades diarias que se evalúan como correctas o incorrectas. Se da por hecho que el estudiante aprenderá de sus errores y lo hará mejor en la siguiente actividad. Los estudiantes que tienen la mayoría de las respuestas o los problemas de matemáticas seguramente se benefician con la práctica; pero a los estudiantes que tienen más respuestas incorrectas probablemente les ha costado mucho responder y puede que les cueste todavía más entender qué es lo que han hecho mal.

En las interacciones en el aula, los profesores evalúan continuamente lo que dicen los alumnos en respuesta a las preguntas que ellos hacen a la

clase. En la terminología que estamos desarrollando aquí, la tarea de los estudiantes es responder a la pregunta que usa el profesor para centrar. En todas las clases hay unos pocos alumnos que siempre dan respuestas correctas que los profesores pueden aceptar, y basarse en ellas para construir el desarrollo de la lección; algunos responden menos a menudo y es menos probable que reciban esa aprobación del profesor; y finalmente otros apenas participan en la interacción de la clase.

La siguiente interacción (ejemplo 1.2) es un ejemplo muy típico (de Williams 1995: 501). La profesora está leyendo *Juan y las habichuelas mágicas* a una clase de primero de primaria y pide a los alumnos que le digan qué quiere decir «viuda». La tarea de los niños en este caso es proponer una respuesta basándose en sus conocimientos.

Ejemplo 1.2. Intercambio típico en una lectura compartida de un libro

	Profesora	(lee)	<i>Hace mucho tiempo en una tierra lejana vivía una viuda con su hijo, Juan.</i>
1		Centrar	<i>¿Qué es una viuda? A mí me parece una señora. ¿Qué es una viuda? ¿Rhianna?</i>
	Rhianna	Tarea	<i>Una señora mayor.</i>
	Profesora	Evaluar	<i>Bueno, no parece muy mayor.</i>
		Centrar	<i>¿Hay un papá ahí?</i>
	Niños	Tarea	<i>No.</i>
2	Profesora	Centrar	<i>¿Qué pensáis que le ha pasado al papá?</i>
	David	Tarea	<i>Parece... una vaca.</i>
	Profesora	Centrar	<i>¿David?</i>
	David	Tarea	<i>Es, es, es una vaca pequeña.</i>
	Profesora	Evaluar	<i>No, no.</i>
3		Centrar	<i>Cuando hay una viuda, le ha pasado algo al papá.</i>
	Adam	Tarea	<i>¿Ha muerto? Señorita, ¿ha muerto?</i>
	Profesora	Evaluar	<i>Sí, eso es.</i>

Rhianna basa su respuesta *Una señora mayor* en una pista de la profesora, *parece una señora*, pero es rechazada. David no entiende la pista que se refiere a dicha señora y basa su respuesta (tardía) en lo que ve en la ilustración, *una vaca*, ya que a los niños se les dice que busquen pistas en las ilustraciones para ayudarles a leer, pero su respuesta también se rechaza. Cada vez que la profesora da más pistas, su fase central cambia hasta que un niño, en este caso Adam, da la respuesta que ella puede aprobar.

En la escuela, como hemos sugerido antes, la evaluación tiene otra función además de guiar el aprendizaje: esto es, crear, mantener y hacer natural la jerarquía de éxito y fracaso entre estudiantes. En colegios de todas partes esta jerarquía se representa como algo natural, que depende de la «capacidad» de los estudiantes. Aunque la noción de capacidad raramente se define explícitamente, se acepta para explicar diferencias académicas entre estudiantes. Bernstein, sin embargo, no acepta esta explicación.

La escuela debe separar su propia jerarquía interna de éxito y fracaso, producto de la ineffectividad de la enseñanza en el propio colegio, de la jerarquía externa de relaciones de poder entre grupos sociales fuera del colegio. ¿Cómo individualizan los colegios el fracaso y cómo legitiman las desigualdades? La respuesta es evidente: el fracaso se atribuye a condiciones innatas (cognitivas, afectivas) o a las deficiencias culturales transmitidas por la familia, que terminan por tener el mismo peso que las capacidades innatas (1996: 5).

El efecto que tiene la jerarquía de éxitos y fracasos de la escuela es crear círculos de inclusión y exclusión en el discurso del aula. Tras largos estudios y observaciones de las aulas, Nuthall afirma lo siguiente:

El profesor, en gran medida, no recibe información de lo que están aprendiendo los estudiantes individualmente [...] Sin embargo, mantiene la

creencia muy extendida de que si los estudiantes están ocupados con las actividades adecuadas, algún tipo de aprendizaje estará teniendo lugar [...] Los profesores dependen de las respuestas de un número pequeño de estudiantes como indicadores, y no tienen acceso a lo que la mayor parte de la clase sabe o comprende (2005: 919-920).

Los estudiantes aventajados, que participan de forma más continuada, tienen la relación más directa con el profesor y por tanto con el contenido sobre el que interactúan; otros que participan menos reciben menos beneficios de los debates, mientras que aquellos que participan rara vez tienen muy poca relación con el contenido (figura 1.1).

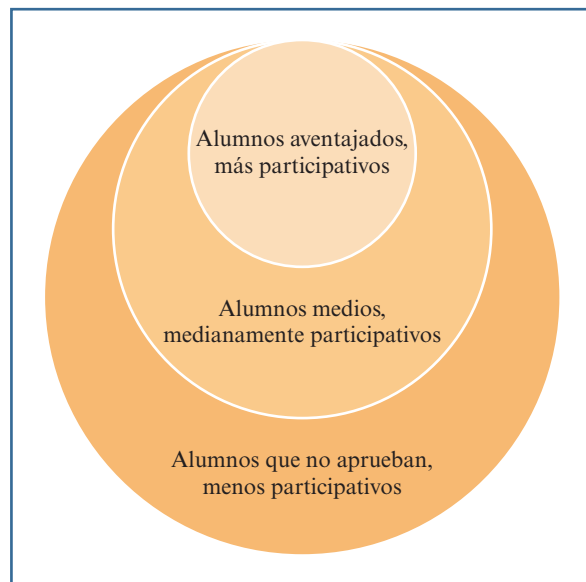


Figura 1.1.—Círculos de inclusión y exclusión en el aula.

Resumiendo lo visto hasta ahora, la tarea del alumno es la fase central de una actividad de aprendizaje, flanqueada por la de centrar y la de evaluar. Estas tres fases forman el núcleo de cualquier actividad de aprendizaje, como se ve en el diagrama de la figura 1.2.

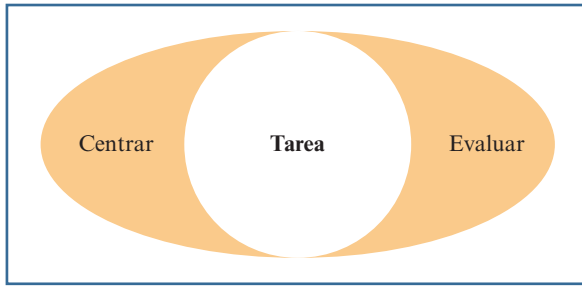


Figura 1.2.—Núcleo de una actividad de aprendizaje.

Mientras *tarea*, *centrar* y *evaluar* son fases inherentes a la actividad de aprendizaje, lo que está menos aceptado es que para llevar a cabo una tarea de aprendizaje con éxito el alumno debe haber recibido algún tipo de preparación por parte de un profesor. Con actividades manuales, la preparación que tiene que hacer el profesor a menudo es obvia, en forma de demostraciones y después de guía mientras el alumno intenta hacer la tarea. Con tareas más complejas, como leer y escribir, la preparación puede no ser tan obvia. Algunas partes de estas tareas son realmente materiales, como reconocer y formar letras así como relacionarlas con sonidos, con el resultado de que estas tareas normalmente se suelen enseñar de forma explícita, por medio de la demostración y la orientación. Pero otras partes de estas tareas no son materiales, como comprender y crear el significado de las historias. El hecho de que algunos niños puedan llevar a cabo estas tareas sin aparente preparación del profesor es uno de los factores tras la noción constructivista de que el aprendizaje emerge del interior del individuo y no debería constreñirse con la instrucción del profesor. Lo que puede no verse en el contexto del aula es que posiblemente muchos niños han pasado cientos de horas leyendo con sus padres y hablando sobre las formas en las que la lengua escrita crea significado, antes de empezar a ir al colegio (véase §4.2.1). Su preparación para la tarea de leer y escribir en el colegio, por tanto, se ha acumulado con el tiempo, de la misma forma

que ha ocurrido con la preparación de estudiantes mayores para la lectura de los libros de texto y los ejercicios de escritura.

Desde el punto de vista de la pedagogía de los géneros discursivos, enseñar significa preparar a los estudiantes para cada una de las tareas de aprendizaje, y después darles el control para que realicen ellos la tarea. Ofrecerles la preparación efectiva significa entender la naturaleza de la tarea de aprendizaje. Esto puede ser relativamente obvio con tareas manuales sencillas, pero se convierte en algo extremadamente complejo cuando se trata de leer y escribir, ya que el lenguaje es el sistema más complejo que conocemos. Es en parte por esta complejidad por lo que la lengua se comprende mal, de modo que la preparación explícita tiende a limitarse a sus elementos básicos, como formar y decir letras o memorizar palabras comunes, y el resto se deja, en gran medida, a la intuición del estudiante. Por el contrario, el objetivo de la pedagogía de los géneros es hacer que toda la tarea del aprendizaje de la lengua sea explícita, y esto implica crear mucho conocimiento nuevo acerca de la lengua (CAL, en inglés KAL, *Knowledge About Language*) tanto por parte de los profesores como de los alumnos. En este libro iremos desarrollando el conocimiento de la lengua a partir de §1.4, más adelante.

Para nosotros, las diferencias entre el éxito de los estudiantes con las tareas de aprendizaje indican que algunos están mejor preparados para las tareas que otros. Esta perspectiva cambia el enfoque, y en lugar de concentrarse en las diferencias lo hace en la preparación que necesitan para llevar a cabo cada tarea con éxito. En este sentido, la pedagogía de los géneros incluye aspectos positivos de las pedagogías tradicionales, en las que el profesor guía de forma autoritaria el conocimiento escolar, y de las pedagogías más progresistas, que se centran en dar apoyo positivo a los estudiantes. Esto se consigue en la pedagogía de los géneros a base de deconstruir las tareas de aprendizaje que conllevan leer y escribir, y expo-

nerlas en una secuencia de actividades diseñada cuidadosamente. La planificación detallada de las interacciones del aprendizaje (descrita en los capítulos 4 y 6) garantiza que todos los estudiantes tengan éxito en todos los momentos de una lección, de modo que el apoyo y la aprobación se reparta de forma equitativa por toda la clase. Así se incluye a todos los estudiantes en la comunidad de aprendizaje del aula y disminuyen los problemas de comportamiento, al convertir la identidad de cada alumno en la de un aprendiz con éxito.

Un quinto elemento común de las actividades de aprendizaje, después de la evaluación, es la elaboración. El éxito en una tarea de aprendizaje, acompañado por la aprobación por parte de un profesor, supone una plataforma de comprensión y la motivación para dar un paso más en el aprendizaje. Una elaboración podría ser el siguiente paso en la secuencia de una actividad manual o una comprensión más profunda de un concepto. La elaboración se ve frecuentemente en las interacciones entre padres e hijos (véanse §2.4, §3.3 y §4.2), en las que los padres aprovechan la atención de los hijos y la emoción positiva para ampliar su comprensión. También es característico de las interacciones en el aula, donde los profesores utilizan las respuestas de los alumnos como trampolín para enseñar más del tema que estén estudiando (§4.2). En las ac-

tividades de clase estas elaboraciones pueden tomar forma de un debate después de una tarea, como la lectura de un texto, para que los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre ciertos elementos de este. Las elaboraciones son el elemento clave de muchas teorías pedagógicas cuyo objetivo es ampliar el «pensamiento complejo» de los estudiantes, incluyendo los teóricos neovigotskianos como Gibbons (2002, 2006, 2009), Mercer (1995, 2000) y Wells (1999, 2002). Una diferencia clave entre esas teorías y la pedagogía de los géneros discursivos es nuestra insistencia en preparar a todos los estudiantes para que puedan realizar cada tarea de aprendizaje con éxito. Sin esta preparación solo los estudiantes del círculo central de la figura 1.1 se benefician de la elaboración.

En resumen, podemos identificar cinco pasos comunes en las actividades de aprendizaje, empezando con las fases de preparar y centrar que proporciona el profesor, seguidas de la tarea del estudiante, que a su vez es evaluada y a menudo elaborada. La tarea es el elemento central, y junto con los de centrar y evaluar forma el núcleo de una actividad de aprendizaje. Las preparaciones y las elaboraciones son posibles, pero no elementos inherentes de cualquier actividad, así que son más periféricas. Esta estructuración nuclear de las actividades de aprendizaje se representa en el diagrama de la figura 1.3.

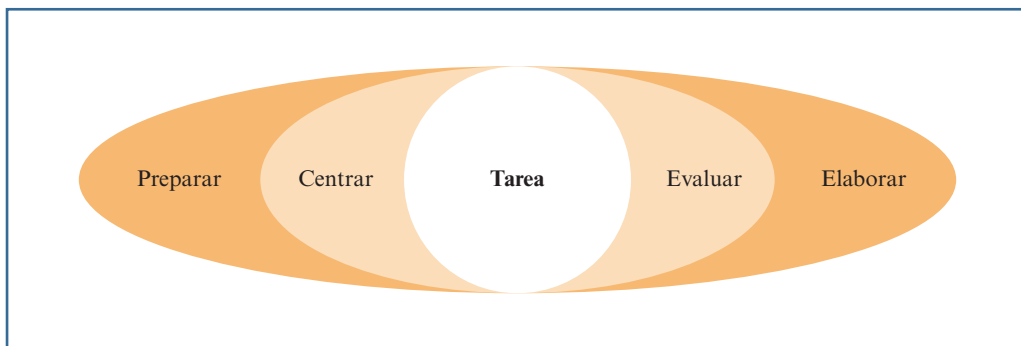


Figura 1.3.—Cinco elementos generales de una actividad de aprendizaje.

Las preparaciones y elaboraciones también incluyen tareas para los alumnos, como escuchar la información del profesor en las fases de la preparación o participar de las discusiones en las fases de la elaboración. Del mismo modo, las preparaciones deberían estar diseñadas para apoyarse en conocimientos compartidos entre los profesores y los estudiantes, y las elaboraciones deberían diseñarse para respaldarse en los conocimientos que son fruto del éxito en la tarea central de aprendizaje. Por estas razones, la secuencia de las fases en una actividad de aprendizaje también puede modelarse como un ciclo, en el que su elaboración forma la base para preparar el siguiente ciclo, como se observa en la figura 1.4.

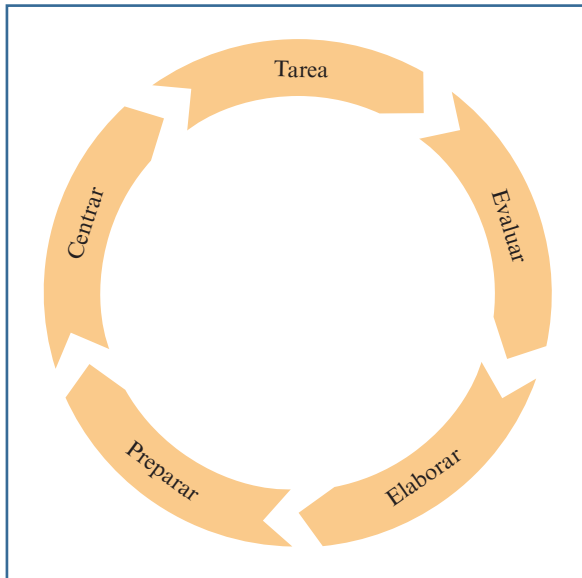


Figura 1.4.—Ciclo de la actividad de aprendizaje.

Esta estructura general se puede utilizar para analizar y planificar actividades de aprendizaje en: (i) los niveles de toda una secuencia de una lección (lo que Christie, 2002, llama el macrogénero del currículo), como el ciclo de enseñanza/aprendizaje para la escritura basada en los géneros discursivos, descrito en el capítulo 2; (ii) el

nivel de una sola actividad dentro de una secuencia didáctica, que se verá en los capítulos 2 y 4, y (iii) el nivel de las interacciones entre profesor y estudiante dentro de cada lección, que hemos visto en el ejemplo 1.2 y se tratará con más detalle en el capítulo 4. Cada elemento de esta estructura global se puede expandir para incluir una o varias microtareas, cada una de las cuales se puede preparar, centrar, evaluar y elaborar. Como cada ciclo de una actividad de aprendizaje se forma a partir de un ciclo precedente, las secuencias de enseñanza toman la forma de un currículo en espiral, defendido por Bruner (1986). Cada tarea es un desafío mayor que la anterior, a medida que se incrementan las habilidades y los conocimientos de los estudiantes (figura 1.5).

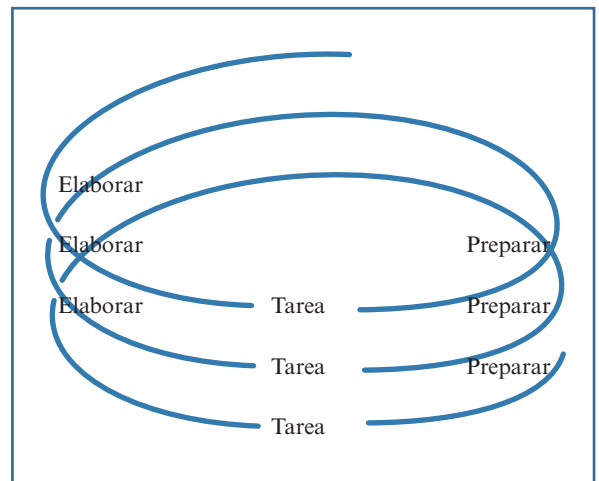


Figura 1.5.—Currículo de ciclos de aprendizaje en espiral.

3.3. Práctica individual y guiada

Una práctica común tanto en la pedagogía tradicional como en la constructivista es poner tareas a los estudiantes que están justo en el límite o van más allá de su competencia independiente. Así, sus resultados pueden evaluarse mediante la observación o por una tarea de valoración

(como responder preguntas o una breve tarea de escritura). Si los estudiantes tienen éxito, se puede considerar que están listos para una tarea que va un poco más allá de su nueva competencia y el ciclo continúa para esa tarea. De este modo el aprendizaje progresa en pasos incrementales, de una tarea a la siguiente, cada una yendo un poco más allá que la anterior, hasta una meta de aprendizaje al terminar una unidad del currículo. Llegados a este punto, se les puede hacer una evaluación formal en la que tienen que demostrar lo que han aprendido completando una tarea mayor, como escribir un texto entero.

En la figura 1.6 se modela dicha secuencia de aprendizaje como un desarrollo de las habilidades a lo largo del tiempo. Cada actividad de aprendizaje de la secuencia se representa con un punto, y cada actividad sucesiva es ligeramente superior a la que precede.

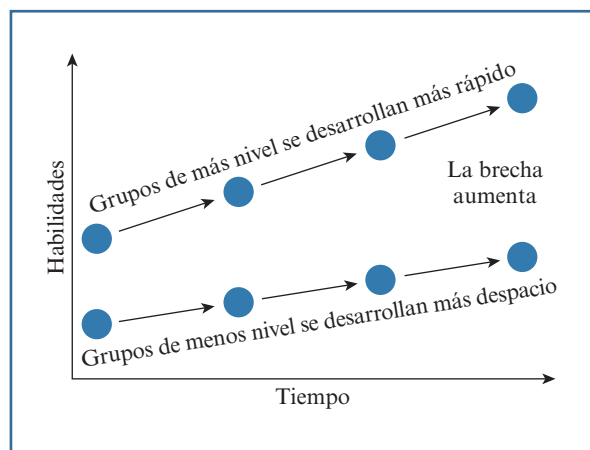


Figura 1.6.—Aprendizaje incremental.

Los puntos iniciales en la figura 1.6 representan grupos diferentes de estudiantes que empiezan con habilidades de niveles diferentes. Los estudiantes con mejores resultados reciben tareas más difíciles en cada paso, y los que tienen peores resultados reciben tareas menos difíciles. Además, el ritmo del grupo superior puede ser más

rápido y el del grupo inferior más lento. Este es el planteamiento de la pedagogía tradicional y de la constructivista: en la tradicional se «dirige» o se «agrupa» a los estudiantes en diferentes clases según la evaluación de sus habilidades, y en la constructivista las clases se organizan internamente en una jerarquía («grupos de capacidades» y «planes individuales de trabajo») con diferentes niveles de tareas. A lo largo del tiempo la brecha entre las habilidades de los grupos se hace inevitablemente más grande.

En su gran metaanálisis de los resultados de las diferentes formas de enseñanza, Hattie (2009: 89) afirma que agrupar por capacidad es una práctica muy corriente en primaria, pero que tiene muy pocos beneficios para el aprendizaje de cualquier grupo ($d = 0,16$, cuando $d = 2,0$ se considera una pequeña mejora). También asegura que «la enseñanza individualizada no era mucho más efectiva que la clase magistral tradicional ($d = 0,08$)» (2009: 198). En cuanto a la separación de los grupos de alumnos por capacidad, descubrió que:

tiene unos efectos mínimos en los resultados del aprendizaje y profundos efectos negativos con relación a la equidad [...] los efectos en el concepto de uno mismo fueron cercanos a cero [...] Los efectos generales para los tres grandes grupos de niveles de capacidad fueron $d = 0,14$ para los superiores, $d = -0,03$ para los intermedios, y $d = 0,09$ para los inferiores: ninguno obtiene beneficios.

Hattie cita a Oakes et al. (1993: 20), quien dice que la separación por capacidad «limita las posibilidades escolares, los logros y las oportunidades vitales de los estudiantes» y que en Estados Unidos «los estudiantes pertenecientes a minorías tenían siete veces más probabilidades de ser identificados como alumnos de bajo rendimiento que como alumnos de alto rendimiento». Este descubrimiento coincide con nuestras propias observaciones sobre la separación de los estudiantes indígenas en las escuelas rurales de Australia y de los estudiantes inmigrantes en las escuelas urbanas.

La pedagogía de los géneros discursivos es todo lo contrario, pues empieza con el principio democrático de que todos los alumnos de una clase o un curso tienen que lograr el mismo nivel en una tarea, y que los profesores necesitan estrategias para apoyarles de forma igualitaria. Esto se consigue con la pedagogía basada en los géneros, analizando la naturaleza de cada tarea de aprendizaje y diseñando una secuencia de actividades de aprendizaje que permite a todos los estudiantes llevar a cabo cada tarea con éxito. En lugar de limitar las exigencias del aprendizaje a un punto por encima de la capacidad de cada uno, la pedagogía de los géneros apoya a todos los alumnos de una clase para que hagan tareas que supongan un reto para todos, siendo posible que vayan mucho más allá de las habilidades independientes de algunos. En la figura 1.7 los círculos sin rellenar de la parte superior representan el nivel de las tareas realizadas con apoyo, y los círculos rellenos representan los niveles independientes de los alumnos.

Practicar a un nivel superior con el apoyo de un profesor es un método más efectivo para aprender habilidades que trabajar en un nivel inferior. Claro que cuando los estudiantes intentan realizar tareas similares por su cuenta, no pueden conseguir fielmente el mismo resultado que logran con el apoyo del profesor. Esto es exactamente lo que quería decir Vygotski (1962) con su «zona de desarrollo próximo» (ZPD, *zone of proximal development*), es decir, la diferencia entre lo que un alumno puede hacer con o sin el apoyo de un profesor. El apoyo del profesor en la pedagogía de los géneros está diseñado para permitir a todos los estudiantes de la clase hacer la misma tarea al mismo tiempo. Esto quiere decir que la zona de desarrollo próximo es más amplia para estudiantes con peores resultados que para los que obtienen mejores resultados, como se ve en la figura 1.7. Por esta razón, la preparación se crea para permitir que los estudiantes de menor rendimiento completen cada tarea. Después las elaboraciones se construyen a partir de este éxito, para ampliar la competencia de todos los estudiantes.

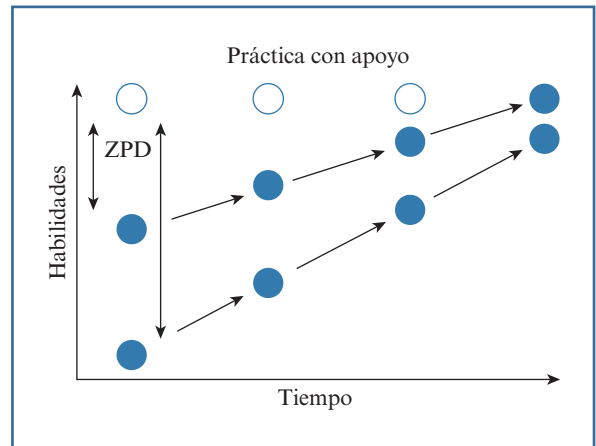


Figura 1.7.—Acortar la distancia por medio de la práctica con apoyo.

El siguiente paso en este tipo de secuencia de aprendizaje es repetir la tarea de aprendizaje al mismo nivel alto, una vez más con el apoyo y orientación del profesor. En esta ocasión, la competencia independiente de cada alumno será más alta de nuevo, aunque para algunos todavía estará por debajo del nivel conseguido con ayuda. Si la tarea se repite una tercera vez, todos los alumnos estarán más cerca del nivel que se quiere lograr. Para entonces es posible que los estudiantes estén preparados para una tarea independiente por la que pueden ser evaluados. Tanto los alumnos de más rendimiento como los de menos habrán mejorado a un ritmo más rápido que si hubieran realizado unas tareas de aprendizaje de su nivel de capacidad individual, y la brecha entre ellos se estará haciendo más pequeña.

La reducción de la brecha de resultados entre estudiantes por medio de la repetición de interacciones guiadas ha quedado demostrada una y otra vez en la pedagogía de los géneros discursivos. La evaluación independiente ha encontrado de forma sistemática que se duplica el avance del aprendizaje en cualquier año escolar y para todos los estudiantes, sean del origen que sean y tengan las capacidades que tengan: los estudiantes con

mejores resultados avanzan 1,5 veces más de lo que se esperaba de ellos, mientras que los que tienen peores resultados aceleran su ritmo 4 veces lo que se esperaba de ellos (véase §6.2.2) (McCrae et al., 2000; Culican, 2006; Rose, 2011c; Rose et al., 2008).

3.4. Tipos de conocimiento

La segunda dimensión relevante del trabajo de **Bernstein** es su teoría sobre diferentes tipos de conocimiento que están asociados con distintos modos de aprendizaje. Hace una primera distinción entre el conocimiento cotidiano aprendido en la vida en la familia y la comunidad, y las estructuras del conocimiento del mundo académico e institucional. **Al conocimiento cotidiano lo llama «discurso horizontal» porque se aprende a través de experiencias diversas en el contexto de la vida cotidiana, a menudo a través de demostraciones y prácticas, sin nombrar necesariamente lo que se está aprendiendo. Al conocimiento académico lo llama «discurso vertical» porque está organizado basándose en unas teorías, existe por encima y más allá de los contextos en los que se aplicará (es decir, contextos de tecnología y burocracia) y se tiene que aprender, resultando únicamente accesible para estudiantes que pertenezcan a instituciones educativas y sean capaces de leer textos científicos.**

Los discursos verticales son de dos tipos:

1. Las ciencias son conjuntos de conocimientos estructurados de forma jerárquica, integrados en libros de texto y acumulados a través del estudio.
2. Las humanidades se estructuran de forma horizontal, por ejemplo como una serie de distintas interpretaciones de textos en estudios literarios o explicaciones de acontecimientos en historia.

Mientras el conocimiento científico se va construyendo a lo largo de generaciones, refutan-

do hipótesis y desarrollando el consenso en una base de datos siempre en crecimiento, **las teorías en las humanidades y las ciencias sociales tienden a ser desplazadas por nuevas teorías en las sucesivas generaciones, a menudo con un cambio en el enfoque de lo que debe ser interpretado o explicado.**

Tanto el discurso vertical como el horizontal se recontextualizan como parte del currículo en la escuela, pero en los extremos opuestos de la secuencia de escolarización. Las asignaturas del currículo de la enseñanza secundaria recontextualizan las disciplinas académicas de la universidad, como las ciencias, matemáticas, historia, lengua, idiomas, etc. Estas asignaturas curriculares se diseñaron originalmente para preparar a los estudiantes de élite para la universidad y este sigue siendo su objetivo primordial. Con este fin, las disciplinas universitarias tienen una influencia relativamente fuerte en el contenido y evaluación de las asignaturas de la secundaria. Siguiendo a Bernstein, es un tipo de pedagogía fuertemente clasificada, en la que los criterios de evaluación son visibles y el foco está puesto en la transmisión explícita de conocimientos, habilidades y valores.

En el otro extremo de la escolarización, en los primeros años, la clase está organizada de forma que se parece al contexto del hogar, al menos para los niños de clase media; para los niños de otras clases sociales el contexto del colegio no resultará muy conocido. El foco del aprendizaje en esta fase está fundamentalmente en el desarrollo personal del niño (cognitivo, social, emocional), así que las reglas de recontextualización aquí derivan de la psicología, sobre todo de la psicología evolutiva o del desarrollo de Piaget, quien creía que todos los niños pasan por fases concretas de desarrollo cognitivo y emocional³. Como el foco

³ Piaget, cuya psicología evolutiva es una influencia fundamental en la teoría constructivista del aprendizaje, desarrolló su hipótesis de aprendizaje individual en fases biológicas fijas a partir de una serie de experimentos con niños llevados a cabo en el laboratorio. También observó cómo

se pone en el desarrollo de la persona completa, el currículo se basa en «materias» holísticas en lugar de en asignaturas distintas. Según Bernstein, este es un tipo de pedagogía de clasificación débil. Como el aprendizaje se supone que debe emerger del interior, el criterio para evaluar no es visible para el niño, y el foco pedagógico se pone en la adquisición implícita de unas disposiciones cognitivas y emocionales.

Bernstein (1975: 119-120) clasifica estas tendencias como pedagogías visible e invisible respectivamente⁴:

— Una pedagogía **visible** se crea con:

1. Una jerarquía explícita.
2. Unas normas secuenciales explícitas.
3. Criterios específicos y explícitos.

La norma central es: «**Las cosas deben mantenerse separadas**».

— Una pedagogía **invisible** se crea con:

1. Una jerarquía implícita.
2. Unas normas secuenciales implícitas.
3. Unos criterios implícitos.

La norma central es: «**Las cosas deben estar unidas**».

En estos términos el constructivismo se asienta firmemente en el segundo tipo de pedagogía, la invisible. Encajados entre estos principios

los niños aprenden con sus madres, pero aparentemente eliminó el papel de las madres al redactar sus descripciones. «Era un biólogo de formación y empezó su trabajo sobre el desarrollo de la mente creyendo que, igual que el sistema digestivo procesa y extrae lo que necesita de la comida, la mente extrae y digiere lo que necesita de la experiencia» (Nuthall, 2005: 14).

⁴ Para un desglose útil de estas oposiciones véase Alexander (2000: 548-549) y Brophy (2002: ix). Ambos argumentan a favor de una pedagogía juiciosamente inclusiva, en lugar de abogar por sistemas adversarios.

opuestos de recontextualización, los años finales de primaria y los primeros de secundaria son lugares de lucha entre el conocimiento y la pedagogía. En una época, los temas que se enseñaban en los primeros años de secundaria y los últimos de primaria eran muy parecidos a los que se enseñaban en bachillerato, fuertemente unidos entre sí y diseñados específicamente para enseñarse en una secuencia definida. Todo el plan de estudios derivaba de la universidad hacia abajo y había cierta continuidad entre el plan de secundaria y el de primaria. Sin embargo, actualmente la perspectiva del desarrollo personal de los primeros años ha penetrado en el currículo de la enseñanza primaria, de modo que las asignaturas se aprenden como parte de unos «temas» que incluyen diversas materias. Serían de clasificación débil para Bernstein, y están diseñadas de forma menos explícita para preparar a los niños para el aprendizaje de asignaturas de la secundaria. Las fronteras entre asignaturas son más débiles, lo que hace que la frontera entre enseñanza primaria y secundaria sea más evidente. Las asignaturas del plan de estudios de la secundaria están cada vez menos relacionadas, exigen menos y pertenecen menos a un discurso vertical y más a uno horizontal, en parte porque los alumnos llegan a secundaria con una preparación menos explícita y en parte por la creciente influencia del constructivismo. De forma alarmante, esto ocurre sobre todo con estudiantes que obtienen peores resultados. Antes, estos estudiantes abandonarían la escuela en el 9.º o 10.º año, para hacer una formación profesional o entrar de aprendices en un oficio. Pero hoy día, en Australia se espera que la mayoría de los estudiantes permanezcan en el sistema educativo hasta el 12.º año. A los alumnos de menor rendimiento se les dirige hacia asignaturas de tecnología en los últimos años, que les preparan para la formación profesional.

La pedagogía de los géneros está diseñada para trabajar en todos estos sectores. Un aspecto del proyecto de la Escuela de Sídney ha sido di-

señar estrategias de enseñanza que se puedan aplicar en diferentes cursos y diferentes asignaturas. Así, el capítulo 2 describe el enfoque que se utiliza para la escritura en la educación primaria, secundaria y superior, y el capítulo 4 describe las diferentes estrategias para trabajar con historias, textos informativos y argumentaciones en la enseñanza primaria y secundaria, y las estrategias para iniciar a los niños en la lectura y la escritura al comienzo de la escolarización. Cada una de estas estrategias está creada para atender a los problemas de aprendizaje que los alumnos tienen en cada fase de la escolarización. Las estrategias para los primeros años de primaria están diseñadas para armonizar la enseñanza concreta de conocimientos escolares con la experiencia del niño en casa; las estrategias para los cursos superiores de primaria se han diseñado para dar a los alumnos las habilidades que van a necesitar en secundaria a la hora de leer y escribir de forma independiente en todas las áreas del currículo; las estrategias para las asignaturas de secundaria están diseñadas para integrar la enseñanza del currículo con las habilidades que necesitan los alumnos para leer y escribir en todas las materias. Con este fin, otro aspecto del proyecto ha sido describir los tipos de conocimiento que adquieren los estudiantes en las diferentes materias, y los géneros escritos a través de los cuales lo adquieren y lo plasman, desde la primaria, pasando por la secundaria y más allá. El capítulo 3 se centra en los tipos de conocimiento y detalla la variedad de géneros escritos que hay en el currículo. El capítulo 5 explora el conocimiento acerca de la lengua que pueden utilizar los profesores para enseñar de manera explícita en todas las etapas escolares.

4. LA TAREA DE APRENDER LA LENGUA

Alfabetizar significa enseñar la lengua; de hecho, cualquier enseñanza implica la lengua, tanto si la enseñamos de forma consciente como si no.

Al abogar por «una teoría del aprendizaje basado en la lengua», Halliday dice lo siguiente:

Cuando los niños aprenden la lengua, no están participando simplemente en un tipo de aprendizaje entre otros; más bien están aprendiendo la base del aprendizaje en sí mismo. La característica distintiva del aprendizaje humano es que es un proceso de crear significado, un proceso semiótico; y la forma prototípica de la semiótica humana es la lengua. Por tanto, la ontogénesis de la lengua es al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje (1993: 97).

Enseñar cualquier materia o habilidad supone enseñar *a través de la lengua*; pero alfabetizar supone enseñar explícitamente también *acerca de la lengua*. Para enseñar la lengua y alfabetizar necesitamos un conocimiento profundo de cómo funciona el lenguaje, además de un metalenguaje para hablar sobre ello a los alumnos. Esto no es una tarea fácil, ya que la lengua es un sistema complejo. A lo largo de estas páginas iremos construyendo un modelo de cómo funciona la lengua, junto con un metalenguaje que puede utilizarse para hablar de ella en clase.

La pedagogía de los géneros ha surgido de una teoría sobre cómo se utiliza la lengua en la vida social (una teoría funcional del lenguaje), y más concretamente de la teoría de *la lingüística sistémico funcional, LSF* (en inglés, *systemic functional linguistic theory*, SFL) desarrollada por Halliday y otros colegas en las últimas seis décadas. El propio Halliday se empezó a interesar por la lingüística como profesor de idiomas (chino, inglés y ruso), y siempre ha querido que su modelo fuera útil para los profesores, en parte como herramienta para enseñar a los alumnos cómo utilizar la lengua de forma eficaz. La LSF ha evolucionado a lo largo de los años como una descripción muy completa de la lengua. La descripción que ofrecemos en este libro, sin embargo, es mucho menos detallada, suficiente para que los profesores la utilicen con sus alumnos, pero no incluye

más de lo necesario. Para empezar aquí, hacemos una introducción al modelo funcional del lenguaje desde cuatro perspectivas:

1. Las dos funciones de la lengua, para que hablantes, escritores y lectores puedan interactuar entre ellos y para presentar su experiencia unos a los otros.
2. Los contextos sociales del uso de la lengua, incluyendo relaciones entre hablantes, escritores y lectores y las actividades en las que toman parte.
3. La organización de la lengua en los niveles del texto, la oración y la palabra.
4. La relación entre el sistema del lenguaje y los textos que hablamos, leemos y escribimos.

4.1. Dos funciones del lenguaje: interactuar y construir experiencias

Lo primero que necesitamos saber sobre la lengua es que cuando hablamos, leemos o escribimos estamos haciendo dos cosas al mismo tiempo: estamos interactuando *con* una persona o más, y estamos interactuando *sobre* algo; es decir, estamos representando una relación social y estamos diciendo algo sobre nuestra experiencia. Estas dos funciones del lenguaje se ven muy bien en el siguiente intercambio entre Hal, de dos años, y su madre (Painter, 1986: 206). A esta edad, Hal todavía no tiene claros los nombres de los colores y responde sistemáticamente *eso es azul* cuando se le pide que identifique alguno. Hace preguntas usando un tono ascendente (lo expresamos aquí con **negrita**) y hace afirmaciones en un tono descendente (lo ponemos subrayado).

En la fase 1 de este intercambio Hal inicia la conversación demostrando lo que sabe, señalando y nombrando el color azul, y la madre aprueba, repitiendo las mismas palabras que él. Entonces lo intenta otra vez con el mismo nombre (azul) para otro color, y la madre niega (no). En

Ejemplo 1.3. Negociar la clasificación a los dos años de edad

Fase 1

- Hal: *Eso es azul* [señalando la chincheta azul].
 Madre: *Sí eso es azul.*
 Hal: *Eso es azul* [señalando otra chincheta].
 Madre: *No.*
 Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando otra más]. *Eso es naranja.*
 Madre: *Eso es naranja* [afirmando].

Fase 2

- Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando otra chincheta].
 Madre: *No.*
 Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando una chincheta azul].
 Madre: *Sí.*
 Hal: *¿Eso es **azul**?* [señalando otra].
 Madre: *No.*
 Hal: *Eso es naranja.*
 Madre: *Sí.*
 Hal: *Eso es naranja.*

tonces cambia su afirmación por una pregunta (¿Eso es **azul**?) y se responde a sí mismo con otra afirmación (Eso es *naranja*). Su madre aprueba la respuesta repitiendo las mismas palabras que él. Hal está practicando dos cosas al mismo tiempo: está distinguiendo los nombres de los colores y está distinguiendo afirmaciones sobre los colores de preguntas sobre ellos. Al hacer una afirmación adquiere el papel de «conocedor», pero su madre, al aprobar o negar sus afirmaciones, adquiere una autoridad mayor; ella es la «conocedora principal», la profesora en esta relación. Hal experimenta con estos papeles al hacer una pregunta y responderse a sí mismo, lo cual su madre aprueba de nuevo, como la conocedora principal.

En la fase 2, mientras continúa el intercambio, los papeles de alumno que hace preguntas y profesora que contesta se perfilan claramente, y Hal se puede concentrar en la tarea de clasificar los colores. Al preguntar (¿Eso es **azul**?) adopta explícitamente el papel de buscador de conocimiento y posiciona a su madre como proveedora de conocimiento, que aprueba o niega sus preguntas. Al final de este intercambio, Hal puede utilizar dos alternativas para clasificar colores con seguridad (Eso es *azul*/Eso es *naranja*). No olvidemos que estos colores no vienen con las etiquetas puestas previamente; es la lengua la que les da estos nombres. **Es a través del lenguaje como los hablantes interpretan el mundo de la experiencia**, y Hal está descubriendo cómo las cosas que experimenta a través de los sentidos se interpretan a través de su lengua materna. Aprende las categorías a través de la negociación con su madre. Las evaluaciones de ella asignan un valor positivo o uno negativo a las categorías, reforzando así las distinciones para él.

Hal está practicando la utilización de tipos de significados: es decir, está interactuando con su madre mientras interpreta sus experiencias. Los significados que tienen que ver con interactuar (por ejemplo, pedir información mediante preguntas y dar información, adoptando el papel de buscador de conocimiento y de proveedor de conocimiento, y evaluar) se conocen como significados **interpersonales**. Los significados que tienen que ver con la representación de experiencias (por ejemplo, clasificar los colores de las chinchetas como azul o naranja) se conocen como significados **ideacionales**. Los significados interpersonales e ideacionales se entrelazan simultáneamente mientras hablamos y escribimos. **Según la teoría funcional, podemos decir, por tanto, que el lenguaje tiene dos grandes funciones en la vida social o metafunciones: una metafunción interpersonal (representar nuestras relaciones) y una metafunción ideacional (interpretar nuestra experiencia)**. Paralelamente a los significados interpersonales e ideacionales que está creando, Hal

también relaciona lo que está diciendo con el contexto, cuando señala cada chincheta y dice *eso*. Este tipo de significados, que aquí relacionan el texto con su contexto de situación, se conocen como **textuales** (figura 1.8).

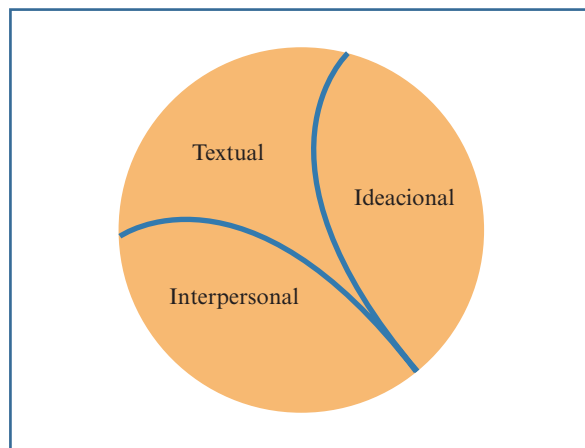


Figura 1.8.—Metafunciones del lenguaje.

4.2. Niveles del lenguaje: discurso, gramática y fonología

En la lengua necesitamos distinguir tres niveles o estratos. Primero, los significados vienen en forma de textos. El intercambio que hemos visto entre Hal y su madre es un ejemplo de texto, y también lo es este libro, así que los textos pueden ser orales o escritos. Nos referiremos a los patrones de significado en textos completos como **discursos**.

El texto oral 1.3 está compuesto de unidades más pequeñas, tales como *eso es azul* de Hal y *sí, eso es azul* de su madre. Estas unidades más pequeñas se conocen como cláusulas. En textos escritos las cláusulas tradicionalmente se entienden como combinaciones que forman oraciones (empiezan con una mayúscula y terminan con un punto y seguido); una oración simple está formada por una cláusula, y una oración compleja o subordinada está formada por dos o más cláusulas.

las (a menudo con una coma o una conjunción entre ellas). Los patrones de significado dentro de una cláusula se conocen como **gramática**⁵.

Un texto y una cláusula son unidades de diferentes tamaños (aunque un texto puede estar formado por una sola cláusula o incluso una sola palabra como *¡Alto!*). Pero la relación entre discurso y gramática no es simplemente una cuestión de tamaño. Los patrones de significado en textos completos se expresan o se «realizan» por patrones de palabras en cláusulas. Por ejemplo, Hal está aprendiendo a clasificar los colores en el ejemplo 1.3, cosa que hace cláusula por cláusula a medida que avanza el intercambio. Así que la clasificación es un patrón en el nivel del discurso. Pero el significado de la clasificación en el nivel del discurso se realiza dentro de cada cláusula con las palabras *azul* y *naranja*.

Cada palabra, a su vez, se realiza como un patrón de sonidos y letras, que son parte de la **fonología** (en el habla) y la **grafía** (en la escritura). La fonología no es simplemente el patrón de sonidos en las palabras, sino que incluye patrones como los tonos ascendentes o descendentes, que utiliza Hal para diferenciar preguntas y afirmaciones en el ejemplo 1.3. De la misma manera, la grafía no consiste solamente en patrones de letras en las palabras, sino que incluye patrones, como la puntuación dentro y entre oraciones o los párrafos.

Por tanto, un texto está formado por patrones y patrones de patrones. Los patrones de significado al nivel del texto se conocen como **discurso**, los patrones de significado al nivel de la cláusula se conocen como **gramática** y los patrones de sonidos o de letras se conocen como **fonología** o **grafía**. La relación entre estos tres niveles se conoce como **realización**; los patrones de significado en un discurso se realizan como patrones de significado en gramática, que a su vez se realizan

como patrones de fonología o grafía. En la figura 1.9 la relación se representa por la línea entre cada uno de los niveles.

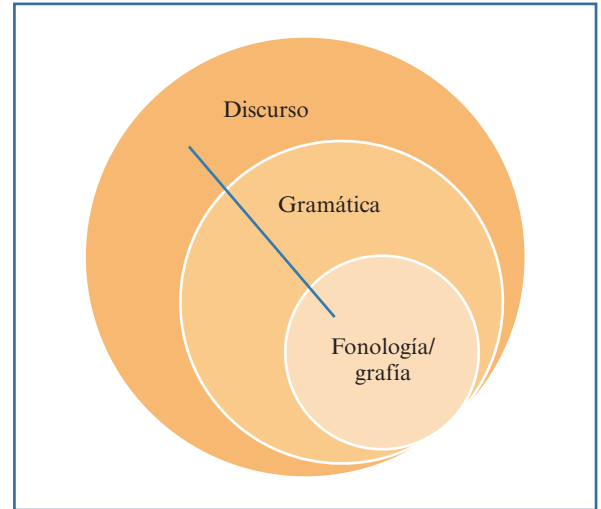


Figura 1.9.—Niveles en el lenguaje.

Dentro de cada uno de estos estratos de lenguaje hay más niveles de estructura. Por ejemplo, un texto no es solamente una cadena de oraciones, sino que contiene fases intermedias de significado que en el texto escrito se expresan como párrafos, es decir, un párrafo expresa una fase de significado. Del mismo modo, una cláusula no es solo una cadena de palabras, sino que contiene elementos intermedios de significado, como de quién se trata, qué están haciendo, dónde y cuándo, que se expresan como grupos de palabras. Por ejemplo, la cláusula *Una rana nadaba en un estanque después de una tormenta* consta de cuatro grupos de palabras que expresan el significado «quién» (*una rana*), «haciendo qué» (*nadaba*), «dónde» (*en un estanque*) y «cuándo» (*después de una tormenta*). No hay puntuación para distinguir estos grupos y frases, pero cualquier niño las reconocerá de forma intuitiva. Por último, una palabra no es solo una cadena de letras o sonidos, sino que contiene patrones inter-

⁵ En la teoría de la lingüística sistémico-funcional (LSF) se habla de léxico-gramática en lugar de gramática, ya que incluye tanto palabras como estructuras gramaticales, y el término técnico para discurso es semántica del discurso.

medios, que incluyen las sílabas y el inicio o ataque, y la rima de cada sílaba. En la palabra *casa*, por ejemplo, el ataque de la primera sílaba se representa por escrito con la consonante *c* y la rima por la vocal *a*.

Cuando hablamos, leemos o escribimos procesamos todos estos patrones de patrones de patrones simultánea y automáticamente, lo que supone una tarea semiótica enormemente compleja. Por estas razones, aprender a hablar, escuchar, leer y escribir es la tarea de aprendizaje más compleja que acometeremos en la vida.

4.3. Contextos sociales del lenguaje: registro y género

Igual que la lengua tiene tres funciones generales relacionadas con la forma en la que se utiliza, los contextos sociales de uso de la lengua pueden verse desde tres perspectivas: las relaciones que se crean por el uso de la lengua, las experiencias que se interpretan por medio de la lengua y el papel que tiene la lengua en el contexto. Estas tres dimensiones del contexto social se conocen como el **tenor** de las relaciones sociales (la naturaleza de las relaciones, quién está involucrado), el **campo** de la experiencia (qué están haciendo o de qué están hablando), y el **modo** de la comunicación, como hablar o escribir. Juntos, el campo, el tenor y el modo se conocen como el **registro** de un texto.

Más allá del registro está el propósito social global de un texto, que es su **género**. El propósito social concreto de cualquier texto define el tipo de texto que es: narrar un evento con una complicación produce una narrativa, explicar una secuencia de causa y efecto es una explicación, clasificar y describir entidades es un tipo de informe, argumentar un punto de vista es una argumentación, etcétera. El campo, el tenor y el modo se entrelazan en el nivel del género: por ejemplo, en el género de una explicación el campo puede ser un proceso natural, como el ciclo de la vida, o

una actividad social como una crisis financiera global; su modo puede ser oral o escrito; y el tenor puede ser personal y divertido o distante y objetivo (figura 1.10).

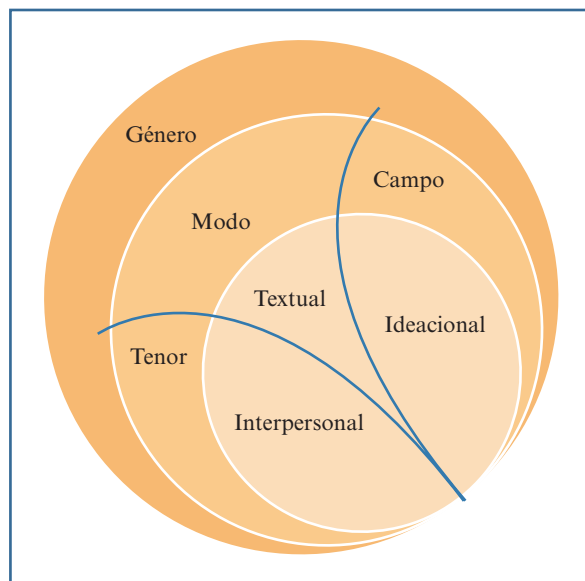


Figura 1.10.—El género como configuración de tenor, campo y modo.

Podemos observar que la interpretación de la lengua que estamos creando aquí es bastante distinta de la de la gramática tradicional de la escuela. Esto es porque las gramáticas tradicionales se centraban en las *formas* de las palabras y las oraciones, en lugar de centrarse en su significado, y estudiaban la gramática desde abajo, desde las formas de las palabras (o morfología), y hacia arriba, hacia la cláusula. Cuando se centran en el significado, normalmente es el significado ideacional de las palabras lo que se tiene en cuenta, en lugar del significado interpersonal o textual, o de los significados de grupos de palabras y cláusulas. De igual manera, las gramáticas formales no tienen en cuenta el papel de la lengua en la interacción social. Como se concentran sobre todo en la organización formal de las palabras y

los grupos de palabras en oraciones, tienen poco que decir sobre los patrones de significado en los textos, y menos aún sobre la relación entre textos y contextos sociales. De hecho, la pedagogía de los géneros solo fue posible porque pudo apoyarse en un enfoque funcional que diseñó Halliday para estudiar la lengua (cfr. Coffin et al., 2009; Martin, 2004).

4.4. Sistemas del lenguaje y textos

La cuarta perspectiva sobre la lengua que enumeramos es la relación entre los sistemas del lenguaje y los textos concretos que hablamos, leemos y escribimos. Un sistema es un conjunto de opciones que los hablantes eligen a medida que se desarrolla el texto. Halliday define sistemas en el contexto de los bebés cuando aprenden a comunicarse con sus cuidadores a través de símbolos no verbales (sonidos sencillos y gestos).

El niño crea los símbolos utilizando recursos vocales y gestuales mientras interpreta el papel de alumno, y por la misma regla de tres permite a los «otros» interpretar su papel de profesores [...] Estos conjuntos de actos simbólicos se convierten en sistemas. Un acto de significado implica una elección determinada: si existe el significado «yo quiero», entonces puede existir el significado «yo no quiero», y quizá también «yo quiero mucho», como alternativa. Si existe el significado «estoy contento», puede contrastar con otros estados: «estoy enfadado», «estoy emocionado», etc. Los conjuntos de significados alternativos de este tipo forman paradigmas semánticos que se llaman «sistemas». Cada término en un sistema excluye y, por tanto, presupone, a los otros (1993: 96).

Los sistemas a menudo se representan con tablas o paradigmas. Un ejemplo conocido al nivel de la gramática son las opciones en el tiempo verbal, que aparecen en la tabla 1.1.

TABLA 1.1
Segmento del sistema de tiempos verbales

	Simple	Continuo
Pasado	<i>He idolfui</i>	<i>Estaba yendo</i>
Presente	<i>Va</i>	<i>Está yendo</i>
Futuro	<i>Irá</i>	<i>Estará yendo</i>

Las elecciones en los sistemas son alternativas «y/o» y adicionales «y». Por tanto, en la tabla 1.1 los tiempos son pasado *o* presente *o* futuro, y simple *o* continuo. Cada celda de la tabla combina dos de estas opciones; por ejemplo, «estaba yendo» es pasado y continuo. Aunque podemos presentar dichas opciones como un sistema como este, solo se convierten en significado en un texto. El tipo de tiempo verbal que los hablantes eligen a medida que se va desarrollando el texto varía con el género y el campo. Por ejemplo, cuando los cuentos narran eventos pasados tienden a utilizar tiempos verbales en pasado; los textos que generalizan sobre fenómenos, como explicaciones e informes, tienden a utilizar el presente simple, mientras que los textos que predicen eventos futuros, como la previsión meteorológica, a menudo utilizan el futuro.

Un ejemplo del nivel de discurso es el sistema de «función discursiva» que da paso a las afirmaciones y preguntas que estaba experimentando Hal con su madre. Las afirmaciones dan información, mientras que las preguntas la piden. Junto a los intercambios de información están los intercambios de bienes o servicios, en los que utilizamos peticiones para exigir bienes y servicios, y ofrecimientos para darlos. Estas cuatro opciones conforman el sistema básico de funciones del habla (tabla 1.2).

Exponer las opciones para las funciones de los enunciados de esta forma nos permite ver que el significado de «afirmación», «pregunta», «petición» y «ofrecimiento» no está en las propias palabras, sino en dos tipos de contraste: entre pape-

TABLA 1.2
Funciones básicas de los enunciados

	Información	Bienes y servicios
Pedir	Pregunta: <i>¿Eso es azul?</i>	Petición: <i>¡Dame una chincheta!</i>
Dar	Afirmación: <i>Eso es azul.</i>	Ofrecimiento: <i>Toma una chincheta.</i>

les opuestos en un intercambio social (dar o exigir) y dos tipos de bienes que intercambian los hablantes (información o bienes y servicios). Este es otro punto clave: los significados no se encuentran en las palabras en sí mismas, sino que surgen de contrastes semánticos, como azul/naranja, pasado/presente/futuro, pregunta/afirmación, etcétera. Los sistemas del lenguaje consisten en conjuntos de estos contrastes. Es más, el sistema de funciones del habla solo tiene sentido en relación con el contexto de la interacción social. Nos permite ver que la lengua, desde una perspectiva interpersonal, es un intercambio entre hablantes.

Al nivel de la grafía, el alfabeto es un sistema que se enseña de forma explícita al comienzo de los años de escolarización. Los niños tienen que aprender dos conjuntos de contrastes en este sistema, entre las minúsculas y las mayúsculas, y entre los nombres de las letras y los sonidos que hacen. Aprender los sonidos que corresponden a las letras en el contexto de las palabras reales es más diverso (sobre todo en inglés), de modo que los niños también tienen que aprender combinaciones de letras (la ge y la gue...) y su pronunciación. Del mismo modo que las gramáticas tradicionales suelen obviar el papel de los grupos de palabras al construir significados en oraciones (porque consideran la oración como una cadena de palabras), los programas llamados «fónicos», que se usan para enseñar a leer en inglés, a menudo se olvidan del papel que tiene la sílaba en la escritura de la palabra y en el sistema de sonido (al tratar la palabra como una cadena de patro-

nes de letras). Estos enfoques dejan en manos de la intuición de los niños el reconocimiento de las capas intermedias de la estructura.

Al nivel de los géneros discursivos, podemos organizar los sistemas de varias formas. Por ejemplo, los géneros se pueden agrupar según estén organizados, o no, como una secuencia de eventos, como se aprecia en la tabla 1.3.

Mientras que las narraciones y relatos están estructurados como una secuencia de eventos, las noticias en los periódicos diarios ingleses no están contadas en una secuencia temporal. Empiezan con un párrafo en el que se resume el núcleo de la historia y luego vuelven a ella desde diferentes puntos de vista, de modo que hay saltos temporales. Muchas explicaciones y secuencias de eventos están unidos por causa y efecto. El objetivo de un informe, sin embargo, es describir entidades en lugar de hechos, de modo que no tienen una secuencia temporal. Los procedimientos consisten en una serie de pasos, que a menudo se expresan como una orden (*corte la verdura, póngala en un cazo con agua hirviendo...*). Los protocolos incluyen textos como las normas de comportamiento, que también se expresan como órdenes de lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, aunque aparecen simplemente en una lista en lugar de en una secuencia temporal.

Tablas de paradigmas como la 1.3 muestran las opciones textuales disponibles y las elecciones que pueden hacer los hablantes y los escritores a medida que se desarrolla el texto. Los lingüistas

TABLA 1.3
Sistema simple de género

	+ estructurado como un evento	- estructurado como un evento
Relatar hechos o eventos	Narración	Noticias
Generalizar acerca de fenómenos	Explicación	Informe
Proponer una acción	Procedimiento	Protocolo

utilizan estos paradigmas para organizar las diferentes opciones que ofrece una lengua. La cantidad de sistemas en los niveles de fonología, gramática, discurso, registro y género es enorme, por lo que describirlos es un verdadero desafío. Halliday define todo el conjunto de opciones para el significado en una lengua y la frecuencia relativa con la que se utilizan como el «código semántico» de una cultura: «Cada lengua tiene su propio código semántico, aunque las lenguas que comparten una cultura común tienen códigos relacionados [...]. El contexto de la cultura determina la naturaleza del código» (1994: xxxi).

Sin embargo, para nuestra comprensión del aprendizaje de la lengua es crucial reconocer que la lengua no se aprende memorizando los contrastes en los sistemas, sino experimentando los contrastes en los textos. La madre de Hal no diseñó una lección de lengua para demostrar el contraste entre una pregunta en tono ascendente y una afirmación que utiliza un tono descendente, ni para demostrar el contraste entre los colores azul y naranja. Más bien Hal ha aprendido a reconocer las distinciones entre estos contrastes semánticos a base de experimentar, repitiéndolos en el discurso social y guiado por sus cuidadores. Aprender una lengua implica interpretar sus sistemas gracias a la repetición de experiencias como esta. El conocimiento del que aprende acerca de los sistemas del lenguaje se acumula a lo largo del tiempo de una forma, en gran medida, inconsciente.

«Igual que una lengua se manifiesta a través de sus textos, una cultura se manifiesta a través de sus situaciones; de modo que al atender a un texto-en-situación un niño interpreta el código, y al utilizar el código para interpretar el texto él o ella interpreta la cultura. Por tanto, para el individuo el código engendra la cultura, y esto da una inercia muy poderosa al proceso de transmisión» (Halliday, 1994: xxxi).

El proceso de interpretar los sistemas del lenguaje de forma intuitiva es casi enteramente in-

consciente, pero se hace consciente en determinados momentos. El intercambio entre Hal y su madre es un ejemplo. Hal trabaja conscientemente bajo la dirección de su madre, para establecer correctamente el contraste entre azul y naranja que ha oído previamente muchas veces. Es esta experiencia acumulada de las características de la lengua en contextos significativos lo que permite que Hal reconozca el contraste conscientemente. A medida que los niños se hacen mayores, mejora este tipo de aprendizaje guiado de la lengua cuando son capaces de dar nombres a los contrastes lingüísticos. Por ejemplo, Painter grabó esta conversación (ejemplo 1.4) con su hijo Stephen sobre los términos *pregunta* y *orden*, durante el año antes a que el niño empezara el colegio (1999: 124).

Ejemplo 1.4. 4 años y 6 meses

Stephen: *Mamá, ¿que no comas los cereales con los dedos es una **pregunta**? [pausa] Que no comas los cereales con los dedos es una **pregunta**.*

Madre: *Eso no es una **pregunta**, es una **orden**.*

Stephen: *¿Qué es una **orden**?*

Madre: *Es algo que le dices a alguien y tiene que hacerlo.*

Stephen: *Quería decir una **orden**.*

Los términos *pregunta* y *orden* son palabras que se refieren al lenguaje, es decir, metalenguaje. A los dos años Hal podía atender conscientemente a los contrastes entre los nombres de cosas concretas como las chinchetas. A los cuatro años Stephen está pensando en los nombres de las categorías lingüísticas, que son entidades abstractas. No se limita a «atender al texto-en-contexto», sino también al sistema del lenguaje, utilizando nombres para sus contrastes. Pero nótese aquí que el metalenguaje que le da su madre no es el mismo que introdujimos para las funciones del

habla en la tabla 1.2, en la que utilizábamos términos técnicos para funciones del habla: **pregunta, afirmación, petición y ofrecimiento**. Aquí la madre de Stephen está utilizando *orden* de metalenguaje «corriente» para contrastar con la *pregunta* de Stephen.

Como muestran los datos de Painter, el aprendizaje de la lengua es a menudo un proceso consciente, y el metalenguaje es una herramienta para hacer que los sistemas del lenguaje se hagan conscientes desde una edad temprana. Pero esto no quiere decir que la enseñanza de la lengua empiece con los sistemas del lenguaje; al contrario, aprender un sistema de lenguaje es el punto de llegada después de un proceso largo de experimentar sus contrastes en contextos significativos.

A pesar de esto, la enseñanza tradicional de la lengua sí empieza con los sistemas, incluyendo los sistemas de normas de las gramáticas tradicionales y las correspondencias entre letras y sonidos. Habitualmente se utilizan fragmentos descontextualizados de lengua para ejemplificar cada opción en un sistema, y los estudiantes tienen que reconocer y recordar estas características aisladas de la lengua. Una actividad muy utilizada para memorizarlas es escribir y decir cada rasgo de forma repetida en una serie de ejemplos. Más adelante, los estudiantes pueden poner estos fragmentos de lengua juntos para formar palabras completas, grupos de palabras, cláusulas y, finalmente, textos. O pueden utilizarlos para analizar las palabras, los grupos de palabras y las cláusulas en un texto. Estas prácticas se han recontextualizado de las prácticas que hacen los lingüistas, que describen las gramáticas como sistemas utilizando ejemplos descontextualizados de palabras, grupos de palabras y cláusulas.

En el otro extremo, las pedagogías constructivistas se oponen a la enseñanza explícita de los sistemas del lenguaje, ya que creen que el aprendizaje emerge del interior del niño y que este absorbe osmóticamente la lengua de su entorno, en un proceso que se ha llamado «aprendizaje natural de la lengua» (Gray, 1987). Se argumenta que

la enseñanza explícita de la lengua limita la libertad del individuo para crear sus propios significados. Estas prácticas se recontextualizan a partir de varias fuentes. Una es la hipótesis cognitiva psicológica de Piaget referente al aprendizaje individual, otra es la noción del genio creativo en las artes, y la tercera es la doctrina liberal humanista de la libertad individual. La perspectiva constructivista no es muy compatible con las observaciones sobre el aprendizaje de la lengua en casa, como los ejemplos de Painter, que muestran cómo los cuidadores guían deliberada y explícitamente a sus niños en el aprendizaje. Y lo que es más, el rechazo hacia la enseñanza explícita de la lengua obliga a los profesores y a los alumnos a apoyarse en un metalenguaje popular, no sistemático, aprendido tácitamente para hablar de la lengua en clase.

En cierta medida, la pedagogía de los géneros discursivos toma una posición intermedia. Es decir, empieza con textos significativos completos, pero la forma de explorarlos se basa en unos conocimientos sistemáticos acerca de la manera en que se organiza la lengua, como los que hemos mencionado antes. A medida que se va desarrollando cada texto, las características de su lenguaje se pueden revisar y nombrar de forma explícita cuando surge la ocasión. Además, una vez que los estudiantes sean capaces de reconocer y comprender significados en el contexto de cada texto, esos significados se pueden revisar a su vez como sistemas de contrastes lingüísticos (Rose, 2010b). Este tipo de actividad es un ejemplo de una fase de elaboración en un ciclo de aprendizaje, una vez terminada con éxito una tarea, y se basa en el entendimiento que se ha conseguido gracias a esa tarea. Este principio se puede aplicar a los distintos sistemas que componen la lengua, desde el nivel de los géneros discursivos (§3.7) hasta los sonidos y las combinaciones de letras (§4.7).

El principio pedagógico de preparar-tarea-elaborar también se aplica en este libro. Cada capítulo empieza con una exposición de su contexto

(como ha ocurrido con este capítulo). A continuación, el cuerpo de cada capítulo se desarrolla a través de una serie de tareas de lectura, generalmente basadas en textos cortos, orales o escritos. Antes de cada texto se prepara al lector con una información breve, sobre la que se vuelve con más detalle después del texto. De esta manera el libro resulta lo más accesible posible, pero

el conocimiento que compartimos nosotros y el lector se construye en espirales, como en la figura 1.5 que hemos visto antes. Hacia el final de cada capítulo, y en los últimos capítulos del libro, se repasa el conocimiento compartido acumulado, presentándolo como contrastes en sistemas, es decir, como teorías del lenguaje y de la pedagogía.