

SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY: PROPUESTA DE APLICACIÓN DE UN MODELO DE TRABAJO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA DE BASE SISTÉMICO-FUNCIONAL

SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY: A PROPOSAL FOR THE APPLICATION OF AN ACADEMIC LITERACY MODEL BASED ON SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS

Juana María BLANCO FERNÁNDEZ
Universidad de Castilla-La Mancha
Juana.Blanco@uclm.es

Resumen

La presente comunicación expone las características de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica basado en los fundamentos del constructivismo y la lingüística sistémico-funcional: el Andamiaje de Alfabetización Académica o *Scaffolding Academic Literacy* (Rose, 2008). Este modelo es una adaptación al estadio educativo superior de la metodología *Reading to Learn*, circunscrita a la pedagogía de género que viene promoviendo la Escuela de Sídney desde los años 80 del siglo pasado y se construye sobre la convicción de que la enseñanza explícita de la lectura y la escritura de géneros académicos puede integrarse en las tareas de aprendizaje de contenidos disciplinares que se plantean en las asignaturas del currículo para mejorar el rendimiento general de los estudiantes. El objetivo de la comunicación es difundir los resultados de la aplicación del modelo en una asignatura del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo, como parte de un proyecto de investigación-acción de tipo longitudinal sobre formación del profesorado para el desarrollo de las competencias discursivas (cursos 2016/2017-2019/2020). En este sentido, las conclusiones en el primer estadio de la puesta en marcha del proyecto se centran en destacar algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de adaptar el modelo propuesto a un contexto universitario hispanohablante, así como las actuaciones que pueden facilitar este proceso de adaptación.

Palabras clave

Alfabetización académica, *Scaffolding Academic Literacy*, competencias discursivas, formación de maestros de E. Primaria en el EEES

Abstract

This communication describes an academic literacy methodology based on constructivism and systemic-functional linguistics: *Scaffolding Academic Literacy* (Rose, 2008). This model adapts to the university level the *Reading to Learn* program, framed in the genre pedagogy promoted by the Sydney School since the 80s of the last century in school and high school contexts. The model is built on the conviction that explicit teaching of reading and writing of academic genres can be integrated into the learning tasks of disciplinary contents to improve the general performance of the students. The objective is to present the application of the model in a subject of the Bachelor's Degree in Primary Education of the Faculty of Education of Toledo, as part of a longitudinal research-action project on teacher training for the development of discursive competences (courses 2016 / 2017-2019 / 2020). In this sense, conclusions in the first stage of the start-up of

the project highlight some aspects to take into account when adapting the model to a Spanish-speaking university context, as well as the actions that can facilitate this process of adaptation.

Key words

Academic literacy, Scaffolding Academic Literacy, discursive competences, pre-service primary school teachers training in EHEA

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta formativa que presentamos se origina al advertir la distancia entre el rendimiento efectivo en lectura y escritura académica de los alumnos universitarios de primer curso en la asignatura troncal Lingüística Aplicada a la Enseñanza (9 ECTS) del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo y las exigencias que se imponen en este ámbito en la Programación Didáctica (o Guía-e) de la materia en la Universidad de Castilla-La Mancha. En este sentido, entre las competencias que la asignatura contribuye a alcanzar, tal y como aparecen reflejadas en el mencionado documento, se encuentran la “Correcta comunicación oral y escrita” y “Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente”.

Es importante destacar que las actividades comunicativas a las que aluden estas competencias se circunscriben al contexto propio de la comunicación académica y científica que tiene lugar en el ámbito universitario, de modo que los alumnos han de desarrollarlas durante el proceso de aprendizaje de las distintas asignaturas que configuran el Plan de Estudios del Grado. Así pues, en el curso de este proceso debería tener lugar la adquisición progresiva de aquellos conocimientos y habilidades que permitan a los alumnos acceder a las formas de discurso de las distintas disciplinas. En otras palabras, debería tener lugar un proceso de alfabetización académica, que, en palabras de Paula Carlino (2005:13), hace referencia a la adquisición del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.

Sin embargo, parece que en muchos casos este proceso no tuviera lugar de la manera esperada, dada la frustración de muchos docentes ante la desatención por parte de los alumnos de la bibliografía recomendada, su manifiesta incapacidad de comprensión de los textos troncales de una materia o su incompetencia a la hora de redactar trabajos y exámenes. La causa de estos problemas no sólo se encuentra en la condición de analfabetos académicos que manifiestan los alumnos en los primeros cursos universitarios, sino también, y aquí se presenta el tema que nos ocupa, en la adopción de una serie de estrategias metodológicas de tratamiento de la lectura y la escritura académica en las aulas que quizá no contribuyen a facilitar el desarrollo de este tipo de competencias discursivas en los estudiantes. Así lo indican numerosos estudios recientes inscritos en el ámbito universitario español, que apuntan a la desorientación de los docentes en este sentido (Mateos et al., 2007; Álvarez, Villardón y Yáñez, 2008; Castelló et al., 2012; Álvarez y Yáñez, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, numerosos especialistas (Benvenú et al., 2001; Carlino, 2003, 2005, 2013; Parodi, 2010; Castelló, 2014) llevan tiempo señalando la

necesidad de que los docentes hagan explícitas primero para sí mismos y después para sus alumnos las características de los textos académicos y de la nueva cultura científica a la que aspiran los estudiantes, así como de que especifiquen las estrategias necesarias para participar de su particular discurso disciplinar. La voluntad de satisfacer esta necesidad nos condujo a la búsqueda de una metodología que canalizara el tratamiento de las estrategias discursivas de tipo académico en las aulas universitarias.

2. LA METODOLOGÍA *SCAFFOLDING ACADEMIC LITERACY*

La metodología *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante SAL) ha sido desarrollada como parte del programa *Reading to Learn* (en adelante R2L) (Rose, 2008; Rose y Martin, 2012). Ambos se enmarcan en la corriente denominada “Pedagogía de Género”, que concibe en los años 80 del siglo XX un grupo de lingüistas de la Universidad de Sidney. Su intención inicial radicaba en el diseño de una pedagogía de la escritura que permitiera a cualquier escolar afrontar con éxito las demandas de expresión escrita en la escuela. De este modo, el grupo comenzó su andadura con la investigación de los géneros escritos propios de este estadio educativo, de ahí su denominación.

El proyecto inicial evolucionó en tres fases hasta la actualidad: la primera, en la década de los 80, se centraba en la etapa de la educación primaria y se materializó en los proyectos *Writing Project* y *Language and Social Power Project*; la segunda fase, en la década de los 90, se ajustaba a la etapa de la educación secundaria y originó el proyecto *Write it Right*; por último, la tercera fase, que comprende la última década y continúa en la actualidad, aplicó el trabajo anterior al diseño de una metodología estable para integrar la lectura y la escritura en el aprendizaje de los contenidos curriculares de primaria y secundaria –modelo R2L- y de la universidad –modelo SAL-.

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La metodología SAL consiste en un conjunto de estrategias prácticas sustentadas en la investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura realizada por la Escuela de Sidney. Se basa fundamentalmente en la lingüística sistémico-funcional de Michael Halliday (Halliday y Mathiessen, 2013), la sociología de la educación de Basil Bernstein (2000, 2004) y conceptos pedagógicos como el de “zona de desarrollo próximo” o “andamiaje” desarrollados por Lev Vygotsky y Jerome Bruner en el seno de las teorías constructivistas de aprendizaje.

2.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES

La metodología SAL está específicamente diseñada para que los profesores de la universidad integren la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura académica en la enseñanza de los contenidos de sus asignaturas como un aspecto transversal de sus programaciones didácticas. En este sentido, presenta las siguientes características generales:

- **Un modelo de actividades de aprendizaje que incluye tres fases: preparación, tarea y elaboración.** La metodología SAL parte del reconocimiento de que el aprendizaje tiene lugar a través de actividades a las que nos referimos comúnmente

como “tareas”. No obstante, el aprendizaje sólo tiene lugar de manera efectiva si una tarea es realizada correctamente, lo que depende de que el alumno sea preparado para afrontarla por los profesores y/o los textos que median la relación pedagógica. La habilidad o conocimiento adquirido efectivamente mediante una tarea de aprendizaje puede entonces elaborarse, esto es, ampliarse un paso más a un nivel de habilidad o comprensión más alto. De este modo la metodología SAL hace explícita la temporalización asociada al concepto al que Vygotsky se refiere como “zona de desarrollo próximo” y Bruner describe como “andamiaje” (Rose, 2008:17).



Imagen 1. Fases del ciclo de aprendizaje andamiado.

- **Un modelo de lengua que incluye tres niveles relevantes para la alfabetización académica: contenidos académicos (campos de estudio académico), textos (discurso) y estructuras lingüísticas (lexicogramática).** Los campos de estudio académico se manifiestan en patrones de discurso que estructuran los textos escritos y hablados propios de cada disciplina, y estos patrones de discurso se manifiestan a su vez en patrones de estructuras lingüísticas en las que están implicados el vocabulario y las estructuras oracionales. Con todo, es importante destacar que los patrones discursivos y lingüísticos a los que nos referimos varían según el género y la disciplina académica, de modo que el modelo estratificado de texto-en-contexto que asume esta metodología se sustenta en las herramientas de la lingüística funcional y la teoría de género para dar cuenta de estas variaciones y posibilitar así que el docente las haga explícitas para sí a la hora de seleccionar y analizar los textos que trabaja en el aula (Martin y Rose, 2003; 2008).

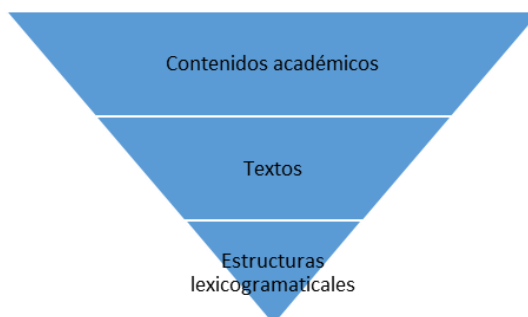


Imagen 2. Niveles de acceso a la alfabetización académica.

A tenor de las características anteriores, resulta evidente que la metodología SAL se posiciona en contra de algunas premisas que han venido regulando tradicionalmente los programas de alfabetización académica implementados principalmente en ámbito anglosajón (Bazerman et al., 2005; Lea y Street, 2006). En primer lugar, rechaza la consideración de que el foco apropiado de enseñanza de la alfabetización académica ha de recaer en las habilidades de escritura: para la metodología SAL el medio del aprendizaje académico es fundamentalmente la lectura, a través de la cual los estudiantes adquieren tanto el conocimiento de su campo de estudio académico como los patrones de discursivos y lingüísticos que emplearán en su escritura. En segundo lugar, rechaza que el énfasis de cualquier programa de alfabetización académica haya de recaer principalmente en la corrección de los errores de los estudiantes: por el contrario, apuesta por apoyarlos antes, durante y después del proceso de realización de las tareas, canalizando una enseñanza sistemática y clara del uso de los recursos lingüísticos en la comprensión y producción de textos académicos. Por último, rechaza la consideración de la gramática como el nivel apropiado desde el que construir las habilidades de lectura y escritura: en su lugar considera los patrones gramaticales únicamente como una de las dimensiones de las tareas de este tipo de alfabetización, que implican el dominio de tres niveles interrelacionados: el campo de estudio académico, la secuencia discursiva en que éste se materializa en los textos de trabajo y los patrones de lenguaje académico en cada párrafo y oración que transmiten la información.

2.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

La metodología SAL propone un conjunto de estrategias basadas en los modelos lingüísticos y de aprendizaje expuestos anteriormente, que están diseñadas para cada contexto de aprendizaje académico:

- a) **Preparación antes de la lectura:** Se trata de la preparación general a la tarea de la lectura y tiene lugar la sesión previa al trabajo del texto en cuestión. Su objetivo es orientar a los estudiantes en el reconocimiento de la organización del contenido del texto según su género predominante mediante la entrega de una sinopsis escrita de las etapas en las que se desarrolla la información, de modo que los alumnos puedan realizar una primera lectura orientativa independiente.
- b) **Lectura párrafo a párrafo:** Su objetivo es orientar con más detalle sobre el desarrollo del contenido del texto en sus distintas etapas y párrafos. Antes de leer cada párrafo se ofrece una sinopsis oral sobre su contenido en términos accesibles a los estudiantes para facilitar su comprensión general, pero incluyendo algunos de los términos específicos del campo de estudio académico. Después de leer cada párrafo se incide en la definición y explicación de dichos términos y se hace hincapié en la relación entre su contenido y el propósito de la etapa que lo engloba para profundizar así en la comprensión de la organización textual general.
- c) **Marcado del texto párrafo a párrafo:** Esta estrategia puede seguir directamente a la Preparación antes de la lectura y se centra en el análisis detallado de un fragmento complejo del texto. Su objetivo es orientar en el reconocimiento de la organización del contenido del párrafo para localizar grupos de palabras clave. Antes de marcar cada párrafo se orienta sobre la posición del grupo de palabras

clave en el mismo mediante la distinción tópico/argumento. También se ofrece una paráfrasis accesible del significado de dicha información clave relacionándola con el propósito de la etapa a la que pertenece el párrafo. Después de que los estudiantes hayan identificado y marcado el grupo de palabras clave, su comprensión puede ser elaborada definiendo o explicando los conceptos complejos y destacando los elementos de la organización del párrafo.

- d) **Marcado del texto oración a oración:** Esta estrategia también puede seguir directamente a la Preparación antes de la lectura y también se centra en el análisis de un fragmento complejo de un texto de la asignatura. Su objetivo es profundizar en la comprensión de las estructuras lexicogramaticales del lenguaje académico para integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Antes de marcar cada oración se orienta sobre la posición del grupo de palabras clave mediante la distinción tema/remata y se ofrece una paráfrasis accesible de su significado relacionándola con el propósito del párrafo al que pertenece. Una vez que los estudiantes hayan identificado y marcado correctamente el grupo de palabras clave, su significado puede ser elaborado discutiendo los recursos léxicos y gramaticales empleados por el autor.
- e) **Toma de notas conjunta:** Tiene el objetivo de reforzar la comprensión de conceptos y el aprendizaje de estructuras y términos del lenguaje académico. Después de marcar la información clave en un pasaje del texto, los estudiantes por turnos escriben los grupos de palabras clave seleccionados en una lista a un lado de la pizarra. Esta actividad conjunta de toma de notas proporciona muchas oportunidades para discutir conceptos y recursos lexicogramaticales mientras se escriben y para revisar la organización del texto.
- f) **Escritura de un nuevo texto a partir de las notas:** Su objetivo es practicar la escritura académica usando la información clave para redactar resúmenes conjuntamente en la pizarra mediante las notas escritas en cualquiera de las fases anteriores.
- g) **Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto:** Se trata de la elaboración general de la tarea de lectura. Su objetivo es fomentar el uso independiente de las estrategias anteriores en la construcción de un nuevo texto más complejo que puede tener el mismo género o un género diferente del de la lectura; en este segundo caso, la organización del nuevo género tiene que ser modelada, bien por el profesor o bien a partir de otro texto modelo.

Pasamos a continuación a describir cómo venimos aplicando el modelo a la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza en el Grado de Primaria de la Facultad de Educación de Toledo.

3. APLICACIÓN DEL MODELO SAL: CASO DE LA ASIGNATURA *LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE TOLEDO*

La aplicación del modelo SAL es el núcleo central de un proyecto de investigación-acción sobre formación del profesorado para el desarrollo de las competencias discursivas que se desarrollará durante los cursos 2017/2018-2019/2020 en

las asignaturas Lingüística Aplicada a la Enseñanza (1er curso – 9 ECTS) y Didáctica de la Lengua (3er curso – 6 ECTS).

3.1 OBJETIVOS

Los objetivos específicos asociados al desarrollo de la lectura y la escritura académica que orientan la puesta en marcha de la investigación-acción que conforma el núcleo central del proyecto son los siguientes:

- a) Integrar la enseñanza explícita de estrategias de lectura y escritura académica en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.
- b) Facilitar el reconocimiento de las características de los géneros académicos propios de la asignatura.
- c) Apoyar el proceso de comprensión literal, inferencial e interpretativa de los textos académicos de trabajo mediante el tratamiento simultáneo de tres niveles lingüísticos: géneros discursivos, textos y estructuras lexicogramaticales.
- d) Favorecer el rendimiento en la escritura de resúmenes.
- e) Orientar la manipulación de dos o más textos fuente en la escritura de nuevos textos propios de los géneros de escritura universitaria.

3.2 ACTUACIONES

Las actuaciones que se han puesto en marcha en la aplicación de la metodología SAL a la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza en el curso 2017/2018 son:

- Presentación del proyecto de investigación-acción.
- Presentación de la metodología *Scaffolding Academic Literacy*.
- Prueba de diagnóstico de las habilidades de lectura y escritura académica.
- Realización de entrevistas sobre el tema.
- Taller de Lingüística Sistémico-Funcional.
- Trabajo transversal de las estrategias en las sesiones de Gran Grupo.
- Trabajo intensivo de las estrategias en seminarios de Pequeño Grupo asociados a la realización de dos trabajos obligatorios:
 - a) Trabajo 1 (Primer Semestre): Leer para aprender: redacción de resúmenes académicos.
 - b) Trabajo 2 (Segundo Semestre): Aprender para escribir: redacción del apartado de un marco teórico de un hipotético TFG.
- Redacción de diarios de aprendizaje.
- Realización de cuestionarios de autoevaluación.

3.3 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Aún no contamos con resultados cuantitativos que demuestren objetivamente si la aplicación de la metodología SAL ha contribuido a implementar el rendimiento de los estudiantes en lectura y escritura académica, aunque sí podemos ofrecer retroalimentación sobre nuestra propia experiencia en relación con la aplicación del modelo.

En primer lugar, destacamos que su aplicación exige cierto dominio de la teoría lingüística sistémico-funcional en general y del modelo de análisis de la semántica del discurso y la lexicogramática que esta corriente ha desarrollado en relación a la lengua española, pues ello facilita notablemente el análisis de los textos objeto de estudio. De lo anterior podría deducirse que el conocimiento de la teoría lingüística que fundamenta el modelo anula la posibilidad de su aplicación para docentes de áreas no lingüísticas. Sin embargo, como ya se hace en el caso del modelo R2L, un entrenamiento básico es suficiente para proveerlos de herramientas con las que afrontar un análisis funcional de los textos propios de su campo de estudio académico a un nivel adecuado para sus fines.

En segundo lugar, hemos comprobado que su aplicación exige en todo caso un análisis de los textos objeto de aprendizaje previo al trabajo en el aula centrado en la determinación de su(s) género(s) discursivo(s) y el etiquetado funcional de las etapas en las que se desarrolla su contenido y el análisis de los sistemas vinculados a la semántica del discurso y de los rasgos lexicogramaticales específicos del lenguaje académico que presentan. Este análisis facilita la aplicación de las estrategias que presenta el modelo y permite al docente identificar los fragmentos textuales que precisan trabajarse con mayor detenimiento.

En tercer lugar, su aplicación exige una planificación didáctica cuidadosa que dé cabida a las fases preparación-tarea-elaboración relacionadas con cada estrategia. Esto facilita la participación de los estudiantes y el control del tiempo, aunque es preciso destacar a este respecto que la aplicación del modelo ralentiza el ritmo de enseñanza habitual, al menos hasta que el grupo se habitúa a trabajar de esta manera.

Por último, y a colación de lo anterior, hacemos hincapié en que la aplicación del modelo SAL exige un replanteamiento radical de la dinámica de enseñanza tradicional que suele aplicarse a las clases denominadas “magistrales”, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos tiene lugar a través del trabajo intensivo de la lectura y la escritura de textos funcionales de la materia, lo que excluye cualquier rutina tipo “discurso del profesor-apuntes de los estudiantes” a la que muchos docentes solemos estar acostumbrados por nuestra propia trayectoria formativa.

3.4. PROSPECTIVA

Como investigación-acción, el proyecto seguirá su curso en sucesivos ciclos: la idea fundamental es que los estudiantes partan de la experimentación con el modelo en su propio proceso de aprendizaje para acabar por aprender cómo aplicarlo en su propia labor docente vinculada a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela (modelo R2L).

Como investigación experimental, estimamos que en la futura edición del Congreso podremos presentar los resultados cuantitativos derivados de la comparación entre las muestras de escritura académica realizadas por el Grupo Control y el Grupo Experimental vinculados al proyecto, así como aventurar nuestras primeras interpretaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. y Yáñez, C. (2015). «Las prácticas escritas en la universidad española». *Cultura y Educación*, 27 (3), pp. 594-628.
- Álvarez, M., Villardón, L. y Yáñez, C. (2008). «Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, pp. 77-88.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnzoro, M. I. (2001). «¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? ». En *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*, pp. 17-21. Argentina: Universidad Nacional de Luján.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2004). *The structuring of pedagogic discourse*. Oxford: Routledge.
- Carlino, P. (2003). «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere*, 6, pp. 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, pp. 355-381.
- Castelló, M. (2014). «Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones». *Enunciación*, 19(2), pp. 346-365.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). «Academic Writing Practices in Spanish Universities». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, pp. 569-590.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar*. Oxford: Routledge.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). «The "academic literacies" model: Theory and applications». *Theory into practice*, 45(4), pp. 368-377.

- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Bloomsbury Publishing.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J. y Martín, E. (2007). «Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do?». *Studies in Higher Education*, 32, pp. 489–510.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Madrid: Planeta.
- Rose, D. (2008). «Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning». En J. Garraway (Ed.), *Conversations about Foundation*, pp. 15-39. Cape Peninsula, Australia: Fundani Centre & Cape Peninsula University of Technology.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.