

Leer para escribir, escribir para **SER** leídos (y leídas)

Recibido: 30/agosto/2015

Aprobado: 05/octubre/2015

Carlos Lomas

Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón,
España <lomascarlos@gmail.com>

Resumen

En este artículo se relata una experiencia educativa realizada en Gijón (España) en la que los diferentes tipos de textos que el alumnado escribe a lo largo del curso escolar se recogen en un libro que se imprime, se difunde en las redes sociales y se presenta a los medios de comunicación. De esta manera las alumnas y los alumnos viven la experiencia de escribir no sólo como una tarea escolar sino como una actividad comunicativa y funcional, y se sienten parte de una comunidad de lectores y escritores que intercambian y comparten significados a través la escritura.

Palabras claves: competencia comunicativa, educación lingüística, lectura y escritura, comunidad de lectores y escritores.

Abstract

This paper presents an educative experience carried out in Gijón (Spain). The students wrote during the school year different types of texts, collected in a book that was printed and published in social networks, and was also presented to the local media. In this way the students lived the experience of writing not only as a scholar task, but also as a communicative and functional activity; as a result they felt as belonging to a community of readers and writers who share meaningful experiences trough their writing.

Key words: communicative competence, linguistic education, reading and writing, community of readers and writers.

“No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas”

(Juan José Millás, 2000)

El objetivo del aprendizaje de una lengua es adquirir las destrezas y los conocimientos que permiten a las personas *saber hacer cosas con las palabras* en los diferentes contextos de la comunicación humana. En otras palabras, aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender lo que se lee (y lo que se ve) y a escribir de forma coherente, adecuada y eficaz. Por ello, cuando un profesor o una profesora de lenguaje entra en el salón de clase lo hace con la intención de que el alumnado no sólo adquiera un cierto saber (a menudo efímero) sobre la gramática de la lengua sino también, y sobre todo, de que aprenda a hacer cosas con las palabras y a usar el lenguaje de una manera apropiada, correcta, coherente, creativa y eficaz en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística han subrayado en las últimas décadas que el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas es el fomento del aprendizaje comunicativo del alumnado, es decir, la enseñanza de los saberes, de las destrezas y de las actitudes que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, adecuado, creativo,

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana. De ahí que la mayoría de los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos insistan en la idea de que el objetivo de la educación lingüística es enseñar a hacer cosas con las palabras fomentando así la *competencia comunicativa* de quienes acuden a las aulas (Lomas, 1999). Porque al aprender una lengua no sólo aprendemos a hablar y a escribir en esa lengua con mayor o menor respeto a sus leyes gramaticales sino también y sobre todo el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral escrito, audiovisual, electrónico, multimodal...), según el género textual y el tipo de texto utilizados (conversación espontánea, entrevista, informe, poema / exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen cada situación comunicativa. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a *saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*. Algo, por cierto, nada fácil.

Leer y escribir para entender el mundo

Leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos esa cultura en miniatura –ese escenario comunicativo– que es un aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en la clase, comprobaremos cómo la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas y materias del currículo escolar. Sin embargo, conviene no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la educación no sólo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de esas áreas y materias. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo (Lomas, 2004).

La enseñanza de la lengua y la literatura en el bachillerato



Fotografía: Archivo Histórico
Fotográfico del Colegio
de Ciencias y Humanidades,
S.C.I., 2014.

No se escribe para ser escritor...

En lo que se refiere a la escritura, es obvio que se trata de una destreza cognitiva, lingüística y social cuya utilidad trasciende el ámbito de lo estrictamente escolar. Por ello, la enseñanza de la escritura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades: desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) hasta la escritura funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...) hasta la escritura persuasiva y prescriptiva (editoriales, anuncios, artículos de opinión, instrucciones de uso...), sin olvidar la escritura creativa de intención literaria (poemas, relatos, textos dramáticos...). En consecuencia, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora del alumnado¹. Por consiguiente, enseñar a escribir en la escuela exige enseñar a componer textos no sólo correctos sino también coherentes en su disposición semántica y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación de comunicación. Como señalan Jolibert y Sraïki² acercar al alumnado a la cultura de la lengua escrita exige que sean capaces de “construir una representación de lo escrito en uso en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización en contexto de textos y discursos para comprender y pensar el mundo”, así como “una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita, que organizan ciertas estructuras contextuales, textuales, sintácticas, lexicales y grafo-fonológicas”. De ahí que en el aprendizaje de la escritura (funcional y ficcional) sea esencial no sólo el conoci-

¹ Véanse, en el contexto mexicano, los trabajos coordinados por Ysabel Gracida y Bertha Galindo, 2001; y por Ysabel Gracida y Guadalupe Martínez, 2007.

² Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y de escribir*, Buenos Aires, Manantial, 2009, p. 12.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

miento gramatical del código escrito (un saber sobre fonética y ortografía, sobre morfosintaxis y léxico) sino también el dominio de una serie de habilidades y de conocimientos textuales y contextuales (un saber hacer cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita).

El fomento de la competencia escritora y literaria entre el alumnado exige como condición indispensable que entienda que los textos escritos y literarios son un modo de expresión, entre otros posibles, en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de esa “comunidad de lectores y escritores”³ que concibe la escritura (y también la escritura literaria) como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Por ello, la educación literaria debe animar a adolescentes y a jóvenes no sólo a leer textos funcionales y literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos) acuñados por la tradición cultural y literaria.

De la teoría a la práctica: Pido la palabra

Con el fin de ilustrar estas ideas se presenta en este texto una experiencia educativa⁴ realizada con mis estudiantes del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 y 16 años) del Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España).

*Pido la palabra*⁵, es un libro en el que recogen los diferentes tipos de textos escritos por mis estudiantes a lo largo del curso escolar. Editado en papel pero también disponible en Internet⁶, aloja en sus páginas desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde micro-relatos y cuentos hasta comentarios de películas, textos de vanguardia y entrevistas.

3 Trevor H. Cairney y Susan Langbien, “Building communities of readers and writers”, en: *The Reading Teacher*, nº 42, 1988.

4 Estas líneas constituyen una revisión y ampliación de un texto anterior: Carlos Lomas, “Pido la palabra”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 456, Barcelona, Wolters Kluwer; 2015.

5 VVAA, *Pido la palabra*, Gijón, Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón, 2014.

6 <<http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>>



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2014.

Mis estudiantes no sólo han escrito estos textos como una tarea escolar orientada a conocer y saber utilizar unas determinadas estructuras textuales sino también para que sean leídos por otras personas (y no sólo por el profesor) en el contexto de un libro que se imprime, se difunde y se presenta a los medios de comunicación. En la medida en que sus escritos se imprimen, se difunden y se presentan a los medios de comunicación, el alumnado accede a la experiencia de escribir no solo como una tarea escolar sino también como una actividad comunicativa con un efecto público ya que lo que escriben está encuadrado en papel, disponible en la red y a la vista no sólo del profesor sino también de mucha otra gente en redes sociales, *webs*, *blogs*...

Este *proyecto de trabajo*, orientado a la realización de una tarea final (la escritura, edición –impresa y electrónica– y difusión de un libro escrito por el alumnado), parte de la idea de que la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber que ha de ser significativo y funcional. No hay aprendizaje eficaz si ese aprendizaje no tiene sentido para quien aprende, por lo que la manera más adecuada de facilitar aprendizajes significativos es vincular las tareas escolares a un proyecto de trabajo que tenga unos objetivos claros y compartidos y que organice las tareas individuales y colectivas permitiendo tanto la elaboración de textos propios y el conocimiento de los textos ajenos (desde los textos canónicos que actúan como modelos textuales hasta los escritos por el resto de los estudiantes) como una reflexión metalingüística y metacognitiva en torno a la escritura y el aprendizaje de un saber evaluar(se) en torno a las competencias adquiridas. De esta manera, “los alumnos y las alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden”⁷.

Las tareas asociadas a la realización de este proyecto de trabajo han sido transversales a la programación del curso ya que implican activar saberes, destrezas y actitudes referidos a objetivos y a los contenidos del currículo de la asignatura.

⁷ César Coll y Juan Onrubia, “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, n° 14. Centro de Profesores de Gijón, (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1995, p. 12.

1. Objetivos

- Mejorar las competencias lectoras y escritoras del alumnado.
- Conocer las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio...
- Utilizar las convenciones comunicativas de cada género textual para escribir con originalidad y adecuación textos propios a partir de modelos textuales ajenos.
- Reflexionar sobre la escritura como actividad social que tiene lugar en el seno de una comunidad de lectura y escritura.
- Difundir los textos escritos a través de diferentes formatos y canales: libro, redes sociales, *webs*, *blogs*...

2. Contenidos

- La escritura como destreza comunicativa y como actividad social.
- Texto, contexto e intención comunicativa.
- (Proto)tipos de textos escritos: narración, descripción, diálogo, argumentación, exposición e instrucción.
- Características textuales y pragmáticas de los diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio...
- La escritura literaria: intención, recursos retóricos, métrica...
- Tradición y vanguardia en la escritura literaria.
- Lectura y comentario de diversos textos escritos.
- Producción de textos escritos de intención literaria.

3. Actividades de aprendizaje

- Identificación de las características textuales y pragmáticas de diferentes (proto)tipos de textos: intención comunicativa, destinatario, situación de comunicación, registro, conectores, léxico...
- Lectura y comentario individual y en grupo de diferentes textos escritos.
- Elaboración, a partir de instrucciones, consignas y diversos modelos textuales, de borradores de textos.
- Corrección y reescritura de los borradores.
- Selección, de común acuerdo entre el profesor y el alumnado, de uno o dos textos de cada alumno y alumna con destino a la edición de un libro
- Edición final: libro impreso y archivo en PDF en *webs*, *blogs*, redes sociales, correo electrónico...
- Presentación a la prensa del libro.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

4. Criterios y métodos de evaluación

- Conocer e identificar las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad...
- Producir diferentes tipos de textos escritos con arreglo a las convenciones textuales y pragmáticas de esos textos y a las propiedades de adecuación, coherencia, cohesión, corrección y creatividad (intención literaria).
- Valorar la escritura como una actividad social y comunicativa compartida por una comunidad de lectores y escritores.
- Realizar las tareas con esfuerzo, originalidad, voluntad de mejora y sentido crítico.

De la escritura en el aula al libro y al entorno digital

El alumnado conoce la propuesta de editar un libro con sus escritos desde los inicios del curso y va realizando sus tareas de escritura al hilo de las actividades ordinarias de clase. Esas tareas se conciben como un proceso de elaboración de borradores, de evaluación de la adecuación, coherencia y corrección de los textos, de lectura pública y de evaluación ante el resto de la clase. Al hilo de la programación docente el profesor, por ejemplo, explica las características de los microrrelatos: textos breves de naturaleza predominantemente narrativa en los que un narrador (interno o externo, en primera persona, en tercera persona...) relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles, que suceden a unos personajes en un tiempo y en un espacio concretos. Expone con abundantes ejemplos cómo en los relatos predominan los verbos *de acción*, que permiten representar las acciones, los verbos *de lengua*, que ayudan a mostrar los diálogos, y *de pensamiento*, que ahondan en la psicología de los personajes. Explica también cómo el tiempo verbal utilizado en los relatos suele ser pasado, como el pretérito de indicativo, el perfecto simple, el pluscuamperfecto, el imperfecto y el presente con valor de pasado. Finalmente, subraya el valor especial de los finales sorprendentes, abiertos o absurdos.



LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

A continuación, se identifican en clase estos rasgos en microrrelatos que actúan como modelos textuales (*El pozo*, de Luis Mateo Díez; *Carta del enamorado*, de Juan José Millás; *Microrrelato*, de Gabriel García Márquez; *Naufra-gio*, de Ana María Shua...). A partir de ahí, el alumnado elabora en clase sus microrrelatos consultando con otros compañeros y con el profesor diferentes borradores y teniendo en cuenta los modelos textuales y las consignas sobre su realización. Los textos se leen en público en clase y el alumnado opina a continuación de cada lectura sobre su contenido o sobre la idoneidad de las formas lingüísticas utilizadas.

...relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles...

Estos son algunos ejemplos del resultado de su trabajo:

Una vez, mi hijo estaba acostado y me dijo:

-Papá, ¿te fijas si hay monstruos debajo de mi cama?.

Cuando me agaché sonriendo para mirar me encontré a mi hijo, que me dijo aterrado:

-Papá, hay alguien en mi cama.

Ángel Bastián (4° A)

No le importaba nada ni nadie. Al fin y al cabo, para él, la vida sólo valía dos palabras: "apunten" y "fuego".

Javier García (4° A)

Desde que nació ese monstruo horrible está encerrado junto a mí en este oscuro castillo, en todo momento está conmigo, lo oigo, me sigue;, aunque sólo lo veo cuando observo mi reflejo en un espejo.

Tomás Darío Albarenque (4° A)

Me levanto, casi se me olvida ir a comprar, pero debo vestirme primero ¡Qué cabeza la mía! Pero ¿dónde estoy? ¿Por qué estoy en pijama? ¿Cómo vuelvo a casa? ¿Quién es este señor? ¿Qué hace aquí? Dice que tengo Alzheimer, que descanse... Me levanto, casi se me olvida ir a comprar..

Saúl Sánchez Valledor (4° B)

Lo cojo de la mano con fuerza, preparándome y temiendo el momento en que no me quede más remedio que dejarlo marchar..

Olaya Méndez Zamora (4ª B)

El tiempo pasaba y las cosas cambiaban. Ya no había desayuno para dos, nadie le agarraba la mano al pasear ni se la apretaba fuerte cuando tenía miedo. Fue entonces cuando supo que nada iba a ser como antes y que nadie ocuparía ese vacío.

Aída Muñoz Fernández (4° B)

Veamos a continuación otro ejemplo de la actividad realizada con textos de la vida cotidiana, como los textos instructivos o prescriptivos, a los que el alumnado intentará darles una mirada literaria o al menos un enfoque menos funcional y más ficcional, lúdico e irónico.

El profesor explica en clase que los textos instructivos o prescriptivos son aquellos que proporcionan al receptor la información que necesita para realizar una tarea. Por ejemplo, las *instrucciones de uso* para instalar un lavavajillas, manejar una herramienta o administrar un medicamento.

En los textos instructivos o prescriptivos suele enunciarse inicialmente el objetivo de la tarea y posteriormente se enumeran de manera ordenada las acciones que hay que realizar para alcanzar con éxito ese objetivo. Las características textuales y pragmáticas de este tipo de textos son su impersonalidad, su precisión, el uso de la modalidad exhortativa y de los conectores discursivos de orden (*en primer lugar, más adelante, a continuación, finalmente...*) y el empleo del lenguaje no verbal (ilustraciones de apoyo...).

En este caso, se trata de escribir instrucciones para orientar al lector en tareas y en actividades que habitualmente no requieren de explicación alguna. Ahí reside el reto comunicativo: orientar con el mayor detalle posible a quien lea en la realización de acciones que las personas ya saben hacer de manera automática (subir unas escaleras, abrir un paraguas, ingerir un alimento, abrir una puerta, bostezar, afilar un lápiz, sentarse en una silla...). Ingenio, sentido del humor e ironía constituyen así las mejores herramientas en la escritura de este tipo de textos.

Con el fin de estimular esa transgresión del sentido utilitario de este tipo de textos y de otorgarles una cierta intención literaria, se les propone como modelo textual un texto de Julio Cortázar (*Instrucciones para subir una escalera*) en el que el escritor argentino enuncia las instrucciones que hay que seguir para subir una escalera. A partir de las consignas textuales y del modelo canónico de Cortázar el alumnado escribió los siguientes textos instructivos:



Cómo abrir una puerta

Una puerta es un elemento de madera rectangular que se coloca en los huecos que hay en las paredes de un espacio cerrado y sirve para pasar a otros lugares de ese espacio y para que no se vea lo que hay dentro de ellos.

Para abrir una puerta hay que situarse enfrente de pie, mirando hacia ella. Se comienza levantando esa parte derecha o izquierda del cuerpo que es alargada, sale del hombro y acaba en una mano con cinco dedos, llamada brazo. Levante esa parte del cuerpo hasta que llegue a la altura del pomo, que es un elemento redondo o alargado de metal situado hacia la mitad de la puerta que se mueve hacia arriba y hacia abajo. A continuación sujete el pomo con la mano y sus cinco dedos, y presione hacia abajo para que se mueva. Seguidamente, con la mano en el pomo, mueva el brazo hacia adelante o hacia atrás, dependiendo del tipo de puerta, hasta dejar un hueco por el que entre. Suelte el pomo y lleve el brazo al sitio de inicio. Finalmente cruce la puerta moviendo una pierna y a continuación la otra.

Alba Dorado (4° A)

Instrucciones de uso de un tajalápiz

Como habrán podido notar, el uso excesivo del lapicero hace que la mina* se desgaste. Para que no sea necesario deshacerse del lapicero demasiado pronto, se inventó el tajalápiz, algo tan simple como una cajita en la que hay una cuchilla y un orificio para introducir el lápiz.

Uso

Su uso es fácil, aunque pueda haber confusiones a la hora de introducir el material en el orificio. Para empezar se coloca el lapicero en el agujero, y no cualquier otra extensión de nuestro cuerpo, como los dedos, ya que una

acción así podría tener un desenlace fatal. A continuación, sin sacarlo, gire el lápiz reiteradas veces en dirección contraria a la cuchilla, de forma que se vayan eliminando los restos de la madera ya cortada. Es importante saber que con un par de movimientos la mina* está lo suficientemente afilada, pues si se afila en exceso podría romperse y atascar el tajalápiz o, a la hora de usar el lapicero en papel, saltar a un ojo.

Advertencias

El uso excesivo del tajalápiz puede producir dislocaciones de muñeca. Antes de llegar a tales extremos, deténgase.

*Mina: Barrita de color grisáceo que se encuentra dentro de un cilindro de madera, aunque sigue siendo un misterio cómo se introduce en él, es la parte esencial para el funcionamiento del lapicero.

Nuria Álvarez (4° A)

Cómo abrir un paraguas

Como habrá podido comprobar, hay días en los que el sol se encuentra escondido entre las nubes y esas nubes, que suelen ser grises, de un tono más o menos oscuro, desprenden unas gotas de agua, que cuando caen en gran cantidad se les llama *lluvia*. Conviene saber que esa lluvia moja y que eso es desagradable en cierto modo. Por ello, se ha inventado el *paraguas*, un objeto formado por una superficie cóncava desplegable, de tela impermeable o de plástico, sujeta con varillas dispuestas alrededor de un eje central y por el otro lado terminado en un mango o puño, adecuado para llevarlo con una mano.

Para lograr abrir el paraguas debe seguir estos pasos:

- 1- Coja el paraguas por el mango y álcelo con el pico mirando hacia arriba.
- 2- Si tiene botón en el mango, púselo y se abrirá solo. Si tiene una pestaña, púselo y arrástrela hacia arriba hasta que el paraguas se abra.
- 3- Finalmente, colóqueselo encima de su cuerpo para no mojarse.

Luciano Manduci (4° B)

Otra generación del 98



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2013

A la altura del mes de abril se inicia el proceso de selección, corrección final, diseño y edición del libro, que se imprime a finales de mayo, está en el escaparate de algunas librerías (aunque no a la venta), se aloja en Internet (*webs, blogs, redes sociales...*) y en junio es presentado a los medios de comunicación.

El proyecto de trabajo de editar un libro contó con una actitud muy favorable e incluso entusiasta alumnao, que en todo momento fue consciente del protagonismo al que estaba invitado y de la posibilidad de hacer cosas con las palabras que tuvieran sentido más allá de los muros escolares. Familias, profesorado, periodistas y otras personas ajenas al mundo escolar mostraron su valoración positiva de la experiencia realizada. De ahí que las alumnas y los alumnos estén orgullosos de una tarea bien hecha y que ha tenido un cierto eco social. Y lo están con toda la razón ya que con su trabajo han demostrado que “disponen de un amplio conjunto de capacidades cognitivas y comunicativas relevantes para trabajar y aprender con sus compañeros y se encuen-

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO

tran en un momento en que el grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollo”⁸

Mis estudiantes son otra generación del 98, una generación de adolescentes nacidos en 1998 en España, Ecuador, Ucrania o Paraguay y a punto de concluir sus estudios obligatorios. Como educador, les agradezco no sólo su afecto, su trabajo y sus sonrisas sino también lo mucho que he aprendido a su lado. En estos tiempos en los que algunos agitan la falacia de que la enseñanza es un desastre, mis estudiantes demuestran en las páginas de este libro el valor de la educación y por ello piden la palabra.

Bibliografía

- Cairney, Trevor H. y Langbien, Susan, “Building communities of readers and writers”, en *The Reading Teacher*, nº 42, 1988.
- Coll, César y Onrubia, Juan, “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula” grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollátesis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 14. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1995.
- Gracida Juárez, Ysabel y Galindo Hernández, Austra Bertha (coord.) *Comprensión y producción de Textos. Un acto comunicativo*, México, UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2001.
- Gracida Juárez, Ysabel y Martínez Montes, Guadalupe (coord.) *El quehacer de la escritura*, México, UNAM, 2007.
- Jolibert, Josette y Sraïki, Christine, *Niños que construyen su poder de leer y de escribir*, Buenos Aires, Manantial, 2009
- Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lomas, Carlos, “Pido la palabra”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 456, Barcelona, Wolters Kluwer, 2015.
- Millás, Juan José, “Leer”, en *El PAÍS*, 16 de diciembre de 2000.
- Onrubia, Juan, “Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 18. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1996.
- VVAA (2014), Pido la palabra. Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón. Gijón. <<http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>>

⁸ Juan Onrubia, “Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 18. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*), 1996, p. 21.

