

PIDO LA PALABRA

Los diferentes tipos de textos que el alumnado escribe a lo largo del curso se recogen en un libro que se imprime, se difunde en redes sociales y se presenta a los medios de comunicación. Así, las alumnas y los alumnos viven la experiencia de escribir no solo como una tarea escolar sino también, y sobre todo, como una actividad comunicativa y social y se sienten parte de una comunidad de lectores y escritores que intercambian y comparten significados a través la escritura.

Carlos Lomas

Instituto de Educación Secundaria n.º 1 de Gijón.

lomascarlos@gmail.com

“El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”

Gianni Rodari (1999)

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. De ahí que exista un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas.

Sin embargo, y pese a ese consenso en torno a los objetivos comunicativos de



BRYAN ALEXANDER CHACÓN VELASCO

la educación lingüística, y pese a que una lengua no es solo su gramática ni el disfrute de la literatura es un placer

que solo se obtenga a través del conocimiento académico de su historia canónica, en ocasiones las clases de Len-

gua y de Literatura se han orientado en exceso a la transmisión del saber meta-lingüístico y del devenir histórico de una u otra literatura nacional en detrimento de la enseñanza de las habilidades implicadas en el uso del lenguaje cuando la gente habla, escucha, lee, entiende (o no) lo que lee y escribe a otras personas con diferentes intenciones en contextos de comunicación enormemente heterogéneos.

Los enfoques comunicativos de la educación lingüística han subrayado en las últimas décadas la importancia de entender como objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas 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, coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas, 2014).

Porque, al aprender a hablar una lengua no solo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según la situación de comunicación y los interlocutores, según los fines del intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito...), etc. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar.

Por ello, el fomento de la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y estratégicas que se adquieren a lo largo del proceso de socialización de las personas dentro y fuera de la escuela (Canale, 1983; Hymes, 1971), constituye el objetivo esencial en torno al cual ha de organizarse tanto la selección de los contenidos lingüísticos y literarios como las actividades del aprendizaje, las metodologías utilizadas por docentes y estudiantes en las aulas y los criterios y métodos de la evaluación.

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 las clases, 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 solo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de esas áreas y materias sino también a usar el lenguaje escrito en su calidad de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. Como señala Juan José Millás (2000), “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”.

La escritura es una acción cognitiva y social cuya utilidad y significado trascienden el ámbito escolar. De ahí los diversos usos y funciones sociales de los textos escritos: 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...) y la escritura electrónica en el hipertexto de internet.

Por ello, la enseñanza de la escritura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio comprensivo y expresivo de los géneros de la escritura y adecuarse a las diversas

situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio lector y escritor de significados entre las personas. 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 escrita.

Por otra parte, y en lo que se refiere a la educación literaria, es innegable que uno de los objetivos esenciales de la educación lingüística es facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia de la comunicación literaria (como lectores y como escritores) contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria (y, por ende, de su competencia comunicativa). El fomento de la competencia literaria entre las alumnas y los alumnos exige como condición indispensable que entiendan que los textos 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” (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal sino también 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 solo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. La adquisición de las técnicas y de las estrategias de la escritura creativa constituye el objetivo en torno al cual se plantean abundantes tareas de escritura literaria, desde la manipulación de textos (ejercicios de estilo con el fin de jugar con los géneros literarios y con diferentes estructuras textuales, de cambiar el punto de vista, de invertir paródicamente un acontecimiento, etc.) hasta la creación de textos originales a partir de instrucciones y de consignas.

DE LA ESCRITURA AL LIBRO Y AL ENTORNO DIGITAL

Pido la palabra (autoría compartida, 2014) es un intento de contribuir a la mejora de la competencia escrita del alumnado del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES número 1 de Gijón a través la escritura durante el curso escolar 2013-14 de diferentes tipos de textos escritos que son incluidos en un libro (100 ejemplares) y en un archivo electrónico en formato PDF que circulan a través de los canales tradicionales (venta del libro en la comunidad escolar, presentación del libro a periódicos y otros medios audiovisuales, etc.) y de canales digitales como el correo electrónico, las redes sociales, los blogs y las web de internet.

En *Pido la palabra* se alojan desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde microrrelatos y cuentos hasta comentarios de películas, textos de vanguardia y entrevistas. Las alumnas y los alumnos no solo han escrito estos textos con la finalidad de conocer y saber utilizar unas determinadas estructuras textuales sino que también, y sobre todo, los han escrito para que sean leídos por otras personas (y no solo 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 solo del profesor sino también de mucha otra gente en redes sociales, webs, blogs, etc. De esta manera, la escritura de diferentes tipos de textos les sirve para entender que forman parte de una comunidad de lectores y escritores que intercambian significados a través la escritura.

Este proyecto de trabajo, orientado a la realización de una tarea final (la escritura, la edición impresa y electrónica y la

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 (Lomas, 1999). 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 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 estudiantes) como la reflexión metalingüística sobre la escritura y el aprendizaje de un saber evaluar(se) las competencias adquiridas.

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

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los objetivos del trabajo realizado se relacionan con los cuatro bloques del currículo oficial de Lengua castellana y Literatura (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) aunque su vínculo es especial con los bloques 2 (“Leer y escribir”) y 3 (“La educación literaria”). No obstante, afectan también al bloque 4 (“Conocimiento de la lengua”) y al bloque 1 (“Hablar, escuchar, conversar”), ya que requiere tanto la activación de conocimientos gramaticales y metacomunicativos como la realización de debates y la práctica de la argumentación oral a la hora de justificar el valor del trabajo propio y ajeno y de decidir sobre lo que se publica y lo que no se va a publicar.

Estos objetivos son: mejorar las competencias lectoras y escritoras del alumnado; conocer las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de tex-

tos escritos (adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio, etc.), utilizar las convenciones comunicativas de cada género textual para escribir con originalidad y adecuar 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, etc.), e intervenir en actividades de promoción del libro y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación para la difusión del trabajo realizado.

Los contenidos del proyecto de trabajo se relacionan también de manera directa con los que figuran en los bloques 2 y 3 y afectan también al bloque 4 y en menor medida al bloque 1. Son los siguientes: la escritura como destreza comunicativa y como actividad social; el 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, etc.); escritura literaria (intención, recursos retóricos, métrica, etc.); tradición y vanguardia en la escritura literaria; lectura y comentario de diversos textos escritos, y producción de textos escritos de intención literaria.

Si el objetivo esencial de la educación lingüística es afianzar la competencia en comunicación lingüística del alumnado en el contexto de su competencia comunicativa, es fundamental que las alumnas y los alumnos intervengan activa y funcionalmente en la construcción de su propio conocimiento.

Por este motivo, las actividades que se proponen consisten en identificar las características textuales y pragmáticas de diferentes (proto)tipos de textos (intención comunicativa, destinatario, situación de comunicación, registro, conectores, léxico, etc.); leer y comentar de forma individual y en grupo diferentes textos escritos;

elaborar borradores de textos, a partir de determinadas instrucciones, consignas y diversos modelos textuales; corregir y reescribir los borradores; seleccionar, de común acuerdo entre el profesor y el alumno, uno o dos textos de cada alumno y alumna con destino a la edición de un libro; editar el libro impreso y archivo en PDF en webs, blogs, redes sociales, correo electrónico, etc., y presentarlo a la prensa.

La observación sistemática del trabajo del alumnado en clase y el análisis y corrección de sus producciones escritas (desde el borrador hasta las sucesivas versiones del texto y el escrito final) constituyen las herramientas habituales del profesor a la hora de valorar el trabajo individual y colectivo. Los instrumentos utilizados son el cuaderno del profesor (observación, anotaciones, intervenciones de cada alum-

no o alumna...), el cuaderno individual (apuntes, borradores y versiones finales de textos escritos, comentarios de lectura...), los intercambios orales (diálogos, entrevistas, debates, puesta en común...), controles específicos sobre adquisición de contenidos y cuestionarios de evaluación.

ESCRIBIR DENTRO Y FUERA DEL AULA

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.

Siguiendo la programación, 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 o movimiento, que permiten contar las acciones de los personajes; los verbos de lengua, que ayudan a representar los diálogos, y de pensamiento, que ahondan en la psicología de los protagonistas. Explica también cómo el tiempo verbal utilizado en los relatos suele ser pasado, como el pretérito de indicativo, el perfecto simple, el plus-

MICROFICCIONES

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.º A)

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

Javier García (4.º 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 solo lo veo cuando observo mi reflejo en un espejo.

Tomás Darío Albarenque (4.º 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 descance... Me levanto, casi se me olvida ir a comprar...

Saúl Sánchez Valledor (4.º 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 (4.º 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.º B)

cuamperfecto, el imperfecto y el presente con valor de pasado. Finalmente, subraya el valor especial de los finales sorprendentes, abiertos o absurdos.

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; *Naufragio*, de Ana María Shua, entre otros). A partir de ahí, el alumnado elabora en clase sus microrrelatos consultando con otros compañeros y con el profesor los diversos borradores y soluciones expresivas y teniendo en cuenta los modelos y las consignas sobre sus características textuales y pragmáticas. 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 (véase el artículo “Microficciones”).

También producen textos de la vida cotidiana, como los textos instructivos o prescriptivos, a los que el alumnado intenta dar 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 acción. Por ejemplo, las instrucciones de uso para instalar un lavavajillas, ma-

nejar 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).

En este caso, los alumnos y las alumnas escriben textos prescriptivos para orientar al lector en tareas y en actividades

INSTRUCCIONES DE USO

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.º 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 llaman 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, púlselo y se abrirá solo. Si tiene una pestaña, púlsela y arrástrela hacia arriba hasta que el paraguas se abra.
3. Finalmente, colóqueselo encima de su cuerpo para no mojarse.

Luciano Manduci (4.º B)

que habitualmente no requieren de ninguna orientación ni de explicación alguna. Ahí reside el reto comunicativo de la escritura: 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, etc.). Ingenio, sentido del humor y situaciones absurdas 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 describe las instrucciones que hay que seguir para subir una escalera, una acción para la que nadie necesita instrucciones de ningún tipo pero que en el texto de Cortá-

zar tienen un valor paródico y humorístico indudable. A partir de las consignas textuales y del modelo canónico de Cortázar, el alumnado escribe todo tipo de textos instructivos (véase el artículo “Instrucciones de uso” en p. 37).

CODA FINAL

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 cuenta con una actitud muy favorable e incluso entusiasta del alumnado, que, en todo momento, es consciente del protagonismo al que está invitado y de la posibilidad de hacer cosas con las

palabras que tengan sentido más allá de los muros escolares. Familias, profesorado, periodistas y otras personas ajenas al mundo escolar muestran su valoración positiva de la experiencia realizada. De ahí que las alumnas y los alumnos estén orgullosos de una tarea bien hecha y que tiene un cierto eco social.

Mis estudiantes son la otra generación del 98. Concretamente, una generación de adolescentes nacidos en 1998 en España, Ecuador, Ucrania o Paraguay a punto de concluir sus estudios obligatorios. Como educador, quiero agradecerles no solo su afecto y su trabajo sino lo mucho que he aprendido a su lado. En estos tiempos en los que algunos agitan la falacia de que la enseñanza (y especialmente la enseñanza pública) es un desastre, esta otra generación del 98 demuestra en todas y en cada una de las páginas de este libro el valor de la educación y por ello pide la palabra.

PARA SABER MÁS

- **Autoría compartida (2014).** *Pido la palabra*. Gijón: Instituto de Educación Secundaria n.º 1. Disponible en <http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>
- **Cairney, Trevor y Langbien, Susan (1989).** “Building communities of readers and writers”, en *The Reading Teacher*, n.º 42, abril.
- **Canale, Michael (1983).** “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en **Autoría compartida (1995).** *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- **Hymes, Dell H. (1971).** “On communicative competence”, en **Pride, John B. y Holmes, Janet (eds.).** *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- **Lomas, Carlos (1999).** *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- **(ed.) (2014).** *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- **Millás, Juan José (2000).** “Leer”, en *El País*, 15 de diciembre de 2000.
- **Ministerio de Educación y Ciencia (2007).** *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE n.º 5, de 5 de enero de 2007.
- **Rodari, Gianni (1999).** *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.