

Leer para escribir, escribir para leer

Palabras para hablar de los sentimientos

Índice

[Leer con un propósito](#)

[Hacia una secuencia didáctica más compleja:
textos en los que se habla de sentimientos](#)

[La actividad metalingüística](#)

[Para concluir](#)

Este título, “Leer para escribir, escribir para aprender”, remite a un problema central de la enseñanza de la lengua: la integración de los aprendizajes de habilidades lingüístico-comunicativas.

Los cambios del currículo de lengua que se iniciaron en la década de 1990 han incrementado en los libros de texto los contenidos y las actividades relacionados con el uso de la lengua. Pero esta preocupación por la comunicación lingüística, donde antes predominaban los contenidos gramaticales, no se ha traducido en cambios significativos en el modelo didáctico. En primer lugar, porque los contenidos sobre el uso de la lengua se presentan atomizados, sin la necesaria integración en propuestas de trabajo donde hablar y escuchar, leer y escribir tengan sentido. En segundo lugar, porque en muchos casos estos contenidos sobre el uso de la lengua tienen un carácter más conceptual –conocimientos sobre la lengua– que procedimental –saber usar la lengua en diferentes situaciones de comunicación. Y, en tercer lugar, porque la tradición gramaticalista de la enseñanza de la lengua sigue siendo muy resistente, y constituye en muchos casos el eje principal, sin integración ninguna con la enseñanza del uso de la lengua.

¿Qué vías podemos seguir para hacer que la enseñanza del uso de la lengua sea realmente el eje de nuestra actividad docente, y para que en las actividades de enseñanza y de aprendizaje aparezcan integradas, por una parte, las diferentes habilidades lingüístico-comunicativas, y, por otra, la reflexión sobre la lengua con el aprendizaje de su uso?

Trataré, a lo largo de estas páginas, de mostrar alguna de estas vías, fundamentadas con importantes aportaciones de la investigación didáctica.

Leer con un propósito

Imaginemos que un hipotético profesor lleva a su clase este texto porque le parece que puede tener interés para hacer actividades de comprensión lectora:

[No] es mucho lo que recuerdo de los dos años que asistí a la escuela de la Catedral de Llandaff, entre los siete y nueve años de edad. Sólo dos momentos subsisten claramente en mi memoria. El primero no duró más de cinco segundos, pero jamás lo olvidaré.

Era mi primer curso y volvía a casa solo y a pie, atravesando la plaza del pueblo después de clase, cuando, de un modo imprevisto, me veo venir a uno de los mayores, un chico de doce años, pedaleando a toda velocidad en su bicicleta carretera abajo a unos treinta pasos delante de mí. [...] El chico bajaba lanzado por la cuesta, y al pasar como una exhalación por mi lado va y se pone a pedalear muy rápido hacia atrás, de forma que el mecanismo de piñón libre de su bici hizo un ruido vivo y trepidante. Al mismo tiempo, retiró las manos del manillar y se cruzó de brazos como si tal cosa. Yo me quedé clavado en el sitio, mirándolo sin pestañear. ¡Qué chaval tan estupendo! ¡Qué resuelto, y valiente, y gallardo con sus pantalones largos, y sus pinzas en las perneras, y su gorra escolar colorada puesta tan airosamente al bies! Un día, me dije, un día glorioso tendré yo una bici como ésa, y llevaré pantalones largos con pinzas en las perneras, y la gorra puesta así de lado, y bajaré zumbando por la cuesta, pedaleando hacia atrás, fuera del manillar las manos!

Os juro que si en aquel momento me hubiese agarrado alguien por el hombro y me hubiera dicho: “¿Cuál es tu mayor deseo en la vida, chiquillo? ¿Cuál tu ambición suprema? ¿Ser médico? ¿Músico famoso? ¿Pintor? ¿Escritor? ¿O primer ministro?”, habría yo respondido sin vacilar que mi única ambición, mi esperanza, mi máximo anhelo era poseer una bicicleta como aquella y bajar por la cuesta zumbando sin manos en el manillar. Eso sería algo fabuloso. Me estremecía de emoción sólo pensarlo.

Dahl, R.; *Boy (relatos de infancia)*. Alfaguara: Madrid, 2006.

Algunas actividades de comprensión lectora pertinentes serían las encaminadas a enseñar a los alumnos a:

- Identificar el **tema**: el recuerdo de un hecho, y también de los sentimientos que este hecho suscitó.
- Reconocer las **ideas principales**: a) la imagen de gallardía, de valentía, de intrepidez de un niño más mayor que conduce su bici de un modo muy especial; y b) la sorpresa, la admiración hacia el joven, el deseo de ser como él.

- Redactar el **resumen**: Roald Dahl recuerda la sorpresa que le produjo ver a un niño conducir su bici de un modo muy especial, la admiración que le provocó y el deseo de llegar a ser como él.

Estas actividades, sin duda, tiene mucho interés: saber identificar los temas, reconocer las ideas principales, redactar un resumen... son aprendizajes que los alumnos han de realizar, y el texto se puede considerar, en determinados contextos, muy adecuado para enseñar ciertas estrategias de comprensión.

Pero el problema es: ¿para qué es relevante la lectura de este texto?, ¿qué sentido tiene realizar estas actividades más allá de la ejercitación de unas técnicas de comprensión lectora?, ¿podemos situar la actividad dentro de un contexto en que la lectura y el análisis del texto sean relevantes?

Mostraremos ahora otro modo de proceder. Imaginemos que el profesor quiere usar este texto como ejemplo de cómo comunicar ciertos sentimientos. Y, por ello, lo presenta a los alumnos aproximadamente así:

Hay hechos que nos producen sentimientos muy intensos, y los recordamos vivamente durante mucho tiempo, quizá durante toda la vida. En los libros de memorias, podemos leer relatos de estos recuerdos. Por ejemplo, en el texto que vais a leer, el escritor Roald Dahl recuerda un hecho que contempló siendo niño y los sentimientos que este hecho le provocó. Vais a leer el texto para examinar cómo se puede escribir sobre el recuerdo de un hecho y sobre los sentimientos provocados. Después, lo usaréis para escribir un texto parecido sobre un recuerdo vuestro.

De este modo, este hipotético profesor estaría situando la lectura y el análisis del texto dentro de un contexto en el que leer tiene una finalidad. Estaría planificando la lectura haciendo explícitos sus objetivos. Además, ayudaría a comprender el texto avanzando el tema, de modo que esta información pueda ayudar en la identificación de las ideas principales. Y este análisis de las ideas principales estaría justificado por lo que se quiere hacer con el texto que se está analizando.

Todo ello servirá, además, como guía para escribir otros textos que sigan una estructura semejante:

- Relato de un hecho sorprendente.
- Descripción del sentimiento de admiración hacia el protagonista del hecho.
- Recuerdo del deseo de ser como la persona admirada.

De este modo, se ha integrado en un pequeño proyecto de escritura el aprendizaje de estrategias relacionadas con la lectura y con la escritura:

- Se han analizado los contenidos y la estructura de un texto con el **objetivo** de tomarlo como modelo para escribir un texto semejante.
- Se ha **planificado** la composición de un texto a partir de las observaciones que hemos hecho en otro que tomamos como modelo.
- El texto modelo sirve no sólo de pauta para escribir otro semejante, sino también como **guía para regular** el proceso de escritura y para evaluar el resultado.

Lo esencial de los proyectos de escritura, tal como se describen y fundamentan en el trabajo de Anna Camps, “Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica”, está aquí recogido.¹ Aunque en realidad nos faltaría ajustar algunos aspectos importantes en este modelo:

- Se han centrado los objetivos de aprendizaje en las ideas principales y en la organización de los contenidos de un texto. Pero se podría introducir algún otro objetivo de aprendizaje lingüístico que sea pertinente, por ejemplo, la forma de expresar la admiración por alguien, las repeticiones, etc.
- También habría que preocuparse de que el texto que se va a componer tenga sentido como hecho comunicativo: que sea un texto público, que responda a algún género de texto existente socialmente. Aquí es donde las TIC pueden venir en nuestra ayuda. No es lo mismo componer un texto como ejercicio escolar que escribirlo teniendo en cuenta a unos destinatarios reales, que pueden ser los lectores de un blog, de un wiki, de una red social...²

¹ Publicado en 1996 en *Cultura y Educación*, nº 2, y posteriormente reproducido en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, de 2003, en Graó.

La *secuencia didáctica* se articula en torno a dos tipos de actividad:

- *Actividad comunicativa o práctica discursiva* consistente en la *composición* de un género de texto (una carta, un informe, un reportaje, un cartel, un relato...) con un propósito establecido.
- *Actividad de enseñanza y aprendizaje* de habilidades y conocimientos (lingüísticos, textuales, discursivos...) implicados en la actividad comunicativa.

La interacción entre estos dos tipos de actividad busca que los aprendizajes sean significativos en la medida en que sean requeridos por la actividad comunicativa que se está aprendiendo.

Ver también [“Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria”](#).

² Sobre el papel de las TIC para dar sentido a la escritura -motivos para escribir- se puede consultar “Leer y escribir en la Red: nuevas prácticas discursivas”, en [La competencia digital en el área de lengua](#); el artículo de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 401, [“Nuevos objetivos para la alfabetización”](#) y [los trabajos reseñados en mi web personal](#).

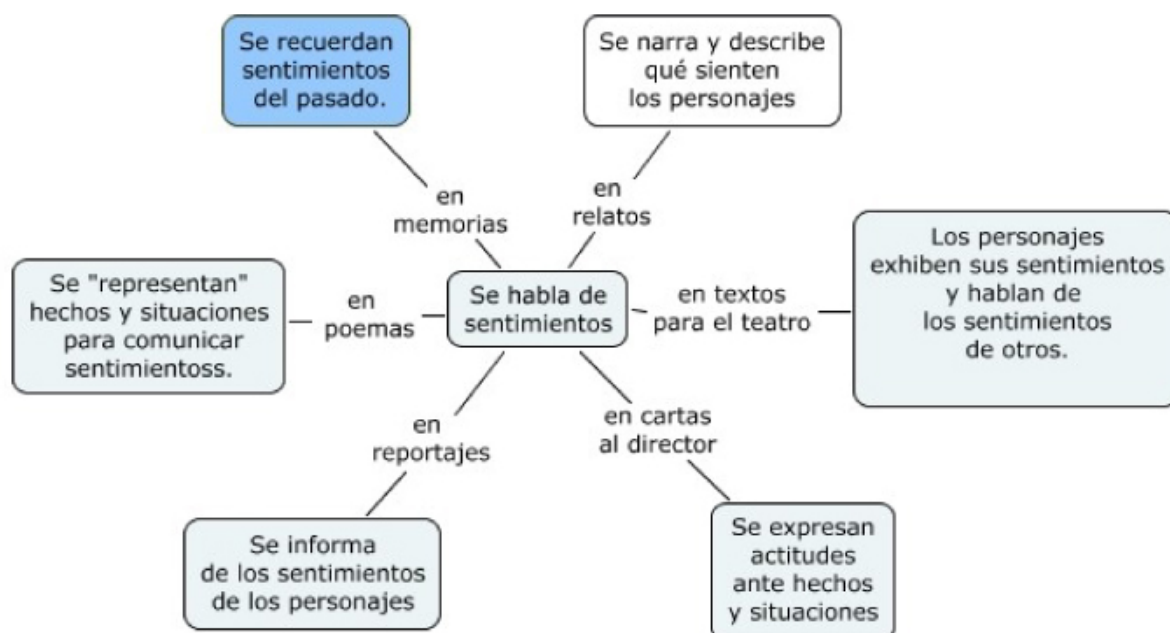
Hacia una secuencia didáctica más compleja: textos en los que se habla de sentimientos

Busquemos ahora las vías para integrar esta pequeña secuencia didáctica en un proyecto más complejo. ¿Cuál podría ser el hilo conductor?

Además de ciertas estrategias de lectura y de escritura, en la sencilla secuencia didáctica que hemos descrito destaca este aprendizaje lingüístico: *las palabras para hablar de los sentimientos*. ¿Podría ser éste el eje de un proyecto de trabajo centrado en la reflexión sobre la forma de expresar los sentimientos que agrupara varias secuencias didácticas?

No pretendo ahora describir este hipotético proyecto, sino mostrar algunos de los posibles ingredientes con el objetivo de ver cómo se podrían integrar diversos aprendizajes.

La primera pregunta será: ¿qué clases de textos, además del fragmento de Roald Dahl que hemos analizado, podríamos utilizar para una lectura en busca de formas de expresar los sentimientos?



Haremos un recorrido por dos de estas clases de textos: los relatos y los poemas que están coloreados.

En la lectura de relatos es fundamental interpretar qué sienten los personajes. Esta información puede darla directamente el narrador, pero en muchas ocasiones la debemos inferir a partir de los actos y de las palabras de los personajes.

Comprender cuáles son los sentimientos de los personajes, cómo evolucionan, cómo son percibidos por ellos mismos y por los otros... es un aspecto importante de la comprensión de los relatos. Por tanto, estaría justificado que una secuencia didáctica dedicada a la expresión de los sentimientos tuviera como eje la lectura y la composición de relatos.

Por ejemplo, en “El verano más feliz de mi vida”,³ de Luisa Castro, una chica de 13 años nos narra su amistad de pocas semanas de verano con un chico. La narradora nos habla directamente de los sentimientos que le suscita la relación con este chico: fastidio y vergüenza al principio; agrado y bienestar después. Pero no conoce los sentimientos de su amigo: sólo los imagina y nos los sugiere describiéndolo, narrando sus actos.

¿Y si después de leer, analizar y comprender el relato pidiéramos a los alumnos que contaran la misma historia pero haciendo que el narrador sea el chico? Sabemos que este tipo de actividad obliga a adaptar los elementos de la historia al nuevo punto de vista y que ello requiere una lectura atenta y reflexiva. Uno de los aspectos de la historia que se verá afectado es la referencia a lo que sienten los personajes. En el texto original de “El verano más feliz de mi vida”, según hemos dicho, la narradora nos habla directamente de los sentimientos en su relación con un chico: fastidio y vergüenza, agrado y bienestar. Al cambiar el punto de vista, el nuevo narrador podrá referirse directamente a lo que sentía él durante las semanas de relación con su amiga, pero no podrá afirmar que ella sintió fastidio y vergüenza al principio; agrado y bienestar después. Tendrá que hablar de sus gestos, de sus actitudes, de su forma de hablar... a través de lo que se podrán adivinar estos sentimientos.

Podemos afirmar, pues, que un modo muy eficaz de leer e interpretar un relato puede ser modificar el punto de vista: ver la historia desde la mirada de otro personaje. Ello obliga a reorganizar el material narrativo, a controlar determinados procedimientos, a leer atentamente para reescribir...

También en esta posible secuencia didáctica el proyecto de escritura es un buen marco para la integración de los aprendizajes:

- Proporciona objetivos para la lectura: los alumnos leen para extraer informaciones (y para inferir las que no pueden extraer directamente) que van a necesitar en su proyecto de escritura.

³ Ver [“El verano más feliz de mi vida”](#).

- El texto de partida proporciona el marco para la composición del nuevo, en el que se tendrán que hacer las modificaciones exigidas.
- A pesar que el texto de partida sirve de pauta, las modificaciones requieren la solución de problemas muy importantes para la composición de relatos, como es todo lo que tiene que ver con lo que el narrador puede decir o no puede decir según el punto de vista desde el que se sitúa.

Otra clase de textos en la que se comunican sentimientos son los poemas, si bien todo ocurre aquí de un modo muy especial. Hay poemas en los que se nombran explícitamente los sentimientos que el poeta quiere que el texto suscite. Por ejemplo:

Los mapas de la escuela,
todos tenían mar,
todos tenían tierra.

¡Yo sentía un afán
por ir a recorrerla...!

Soñaba el corazón
con mares y fronteras,
con islas de coral
y misteriosas selvas...

Soñaba el corazón...
¡Oh sueños de la escuela!

Concha Méndez, *Surtidor*, 1928.⁴

En este poema estamos ante el tema romántico de la insatisfacción y el ansia de la huida, del viaje, de la aventura. El vivo deseo de abandonar un contexto insatisfactorio y la búsqueda de otras experiencias se expresa directamente en los versos “Yo sentía un afán / por ir a recorrerla”. Estos versos proporcionan la clave para la interpretación del texto.

⁴ Ver [“Mapas”](#).

Pero hay otros poemas en los que los sentimientos están sugeridos por la realidad que se representa en el mismo y por el modo de representarla, sin que haya ninguna palabra que los nombre:

Tendido junto a la mar
cierro los ojos
y hasta la oscuridad

se vuelve oro,
mientras las olas suenan
cercanas,
como
una gran caracola
donde está todo.

Jaime Ferrán⁵

Si preguntamos a los alumnos de los primeros cursos de secundaria qué sentimientos se transmiten en este poema, ¿qué nos responderían?, ¿nos hablarían de bienestar, de paz y sosiego?, ¿de plenitud?, ¿de identificación con la naturaleza? Probablemente no tendrán a mano las palabras necesarias para decirlo. Pero podríamos conducirlos hasta ellas haciendo que reparen en las resonancias afectivas de la realidad representada: mar, oro, olas, caracola...

Es clave en la comprensión de los poemas saber pasar de la parcela de realidad representada (el “correlato objetivo”⁶) a los sentimientos implícitos que esta realidad suscita. Porque el poeta no nos transmite sus sentimientos, sino que construye un objeto verbal capaz de suscitar sentimientos que ya no son los de él, sino los de los lectores.

En el poema de Concha Méndez, la realidad representada incluye una voz que nos habla de la añoranza de aquellos sueños infantiles. Y se nombra directamente el sentimiento recordado: “afán por recorrer el mundo”. Este nombrar directamente el afán de viajes y aventuras es clave para dar sentido al poema.

En cambio, en el texto de Jaime Ferrán, el lector ha de recrear el sentimiento que el autor pretende suscitar mediante los procedimientos empleados en el poema: la realidad que se ha seleccionado, las palabras usadas para describirla... Considero que

⁵ Ver [Camino latino](#).

⁶ Estamos ante la noción de “correlato objetivo” del poeta Inglés T.S. Eliot: “mediante una representación suficientemente sugestiva de una parcela de la realidad, el poema alude a algún sentimiento implícito que aquella representación consigue despertar también en el lector, a quien un proceso de identificación habrá hecho ver la conexión entre la una y el otro” (Ballart, P.; *El contorno del poema*. Barcelona: El acantilado, 2005).

enseñar a leer poemas es acompañar a los alumnos en este trayecto, desde la realidad concreta representada en el poema hasta el significado que el lector tiene que activar.

No hay que olvidar, sin embargo, que el objetivo de la educación literaria no es conocer técnicas de interpretación y comentario de los poemas. Dijo Borges en la conferencia “La poesía” publicada en *Siete noches*: “Cuando leemos un buen poema pensamos que también nosotros hubiéramos podido escribirlo; que ese poema preexistía en nosotros”⁷. Pues bien, enseñar a leer poesía es guiar a los alumnos en la lectura e interpretación de aquellos poemas que les hagan decir: “esto es lo que yo hubiera querido decir, estas palabras son ya mías, como si yo las dijera...”.

En este trabajo de enseñar y aprender a dar sentido a los poemas, uno de los caminos, además de la recitación, es el taller literario donde los alumnos se aproximan a los procedimientos del texto poético, no desde el análisis y el comentario, sino mediante la creación y reelaboración de textos⁸.

Se han señalado algunas limitaciones a esta propuesta metodológica, principalmente su falta de vertebración en el currículo, la falta de objetivos de aprendizaje, de criterios de evaluación claros y de planificación de las tareas; también se ha señalado la orientación excesivamente formalista que muchas veces han seguido⁹, pero, como ha señalado Anna Camps, no siempre los talleres literarios se ha basado en técnicas aplicables de forma más o menos mecánica¹⁰. Las experiencias más estimulantes han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de leer y de escribir a partir de proyectos de escritura de textos en los que la lectura y el análisis se han subordinado a ellos.

Para nosotros, la propuesta metodológica del taller literario tiene un indudable interés siempre que se entienda como un trabajo consciente con las convenciones literarias; una actividad de escritura guiada por la lectura y el análisis de textos-modelo de acuerdo con unos objetivos de aprendizaje bien definidos. Esta concepción

⁷ Borges, J. L.; *Siete noches*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

⁸ Rincón, F. y J. Sánchez Enciso; *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos, 1984; Alcoverro, C.; *Llegir per a escriure, escriure per a llegir*. Barcelona: Barcanova, 1993.

⁹ Colomer, T.; “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9 (1991), págs. 21-31.

¹⁰ Camps, A.; “Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir”, en Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó (2003).

del taller literario está próxima al modelo de secuencia didáctica al que nos venimos refiriendo.

Pues bien, volviendo al hipotético proyecto sobre las “Palabras para hablar de los sentimientos”, ¿qué enfoque podría tener el taller literario?

Hemos visto que lo que nos interesa es enseñar a los alumnos a interpretar y dar sentido a aquellas parcelas de la realidad que aparecen representadas en el poema. Por ello, en el contexto en el que nos situamos, serían pertinentes para el taller literario líneas de trabajo como las siguientes:

- Composiciones siguiendo modelos simbolistas, en las que la descripción de la realidad sea el “correlato objetivo”¹¹ de determinados estados sentimentales (por ejemplo, poemas de Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, etc.).
- Composición de haikus, siguiendo modelos tradicionales y reglas muy precisas que eviten el uso de adjetivos valorativos y de sustantivos que nombren directamente sentimientos. Sólo escenas, hechos sugeridos... que susciten un determinado sentimiento.¹²
- Explotación de técnicas vanguardistas para explorar las posibilidades de la imagen visionaria:

El odio con su nube de piedras y gritos interminables

La actividad metalingüística

Hasta aquí hemos examinado, con tres ejemplos, que es posible integrar la lectura y la escritura en secuencias didácticas que, por una parte, proporcionen motivos para leer y, por otra, motivos para escribir. Pero hay otro componente que debería integrarse: la actividad metalingüística, es decir, las concernientes a la reflexión sobre la lengua. En la planificación de la secuencia didáctica se han de establecer determinados objetivos de aprendizaje que se refieran a aspectos del conocimiento de la lengua que ayuden a leer y a escribir mejor. Tendríamos que abrir la reflexión sobre qué contenidos gramaticales son significativos desde el punto de vista del uso

¹¹ Ver nota 3.

¹² Ver mi Taller del Haiku en Leer.es y en *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*, de próxima aparición en Octaedro.

de la lengua. Esta reflexión no cabe en este contexto, pero se pueden señalar algunos ejes:

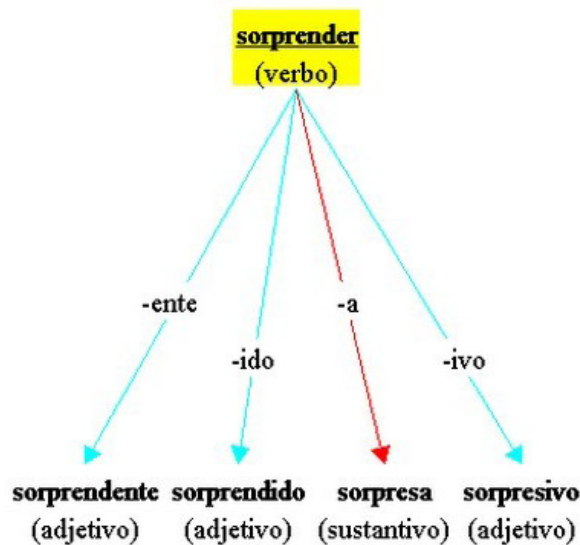
- Elementos de la lengua que ayuden a adecuar los textos al contexto de la comunicación y a leerlos críticamente.
- Elementos de la lengua que ayuden a componer de forma coherente los textos, y a encontrar la relación entre las partes del mismo durante su lectura.
- Diversas posibilidades de expresar unas mismas ideas mediante formas sintácticas diferentes.
- Léxico necesario para el desarrollo de los temas y en su papel de procedimientos de cohesión.
- Aspectos del código relevantes para el uso normativo de la lengua.

En las secuencias didácticas que hemos esbozado se pueden seleccionar varios objetivos de aprendizaje relacionados con la lectura y la escritura de los textos propuestos. Uno de ellos es el léxico de los sentimientos. Hablar de sentimientos requiere conocer un vocabulario específico. No se trata ahora de prescribir ni de fijar un tipo de ejercicios, pero podríamos estar de acuerdo con la idoneidad de actividades como las siguientes:

- Anotar en una ficha el vocabulario de los sentimientos que vaya apareciendo en las actividades de lectura y de composición. Enriquecer la ficha que se va construyendo con sus antónimos (y, en algunos casos, con sinónimos).
- Elaborar cuadros en los que cada término (sustantivo) vaya acompañado del adjetivo y del verbo correspondiente (en algunos casos la serie no se puede completar, pero esto habría que comentarlo y los alumnos deberían concluir en qué casos se completa y en qué casos no).

Sustantivo	Adjetivo	Verbo
Atracción	Atractivo	Atraer

- Convertir en texto representaciones gráficas como ésta:



Del verbo “sorprender” deriva el sustantivo “sorpresa” y los adjetivos “sorprendente”, “sorprendido” y “sorpresivo”.

- Explicación de palabras con significado diferente, aunque relacionado:

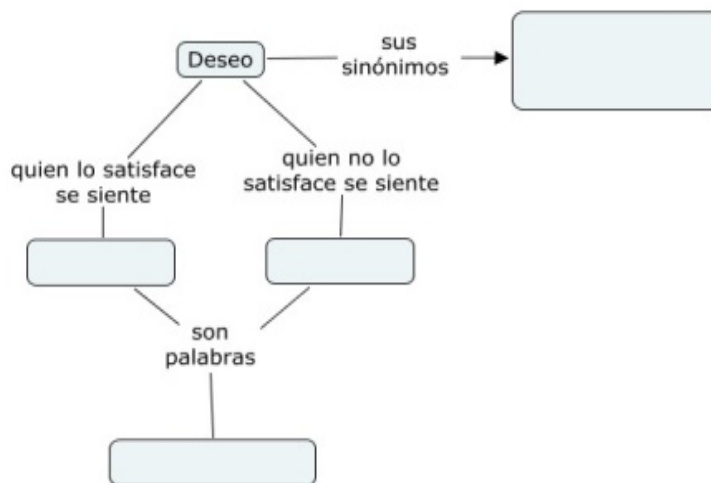
Sorprendente. Que sorprende o admira (“*Su explicación me pareció sorprendente*”).

Sorpresivo. Inesperado; que se produce por sorpresa (“*Al final de la tarde, tuve un sorpresivo y desagradable encuentro*”).¹³
- Elaborar glosarios usando recursos digitales como Google Docs, wikis o la plataforma Moodle. En el caso del wiki, si se dedica una página a cada término, se pueden incluir la definición, fragmentos donde esté incluido el término o que sugieran ese sentimiento; imágenes que evoquen el sentimiento en cuestión...
- Sustituir en un texto palabras subrayadas por otras de significado equivalente:

María Basilia mira con recelo el mar Mediterráneo. “Pero, ¿dónde va toda esta agua?, pregunta admirada. No quiere pisar la arena, pues siente desasosiego, ya que su marido le decía que el mar es muy triste. Le produce disgusto el olor del mar: “El agua huele raro”.

¹³ Ver esta entrada del [Diccionario panhispánico de dudas](#) y la [recomendación de la Fundación del español urgente](#)

- Completar y crear mapas conceptuales como éste:



Estas actividades, fuera de una secuencia didáctica que les dé sentido, no garantizan su eficacia. La hipótesis es que la reflexión sobre la lengua, si tiene sentido dentro de tareas de lectura y de escritura, puede contribuir a desarrollar estrategias relacionadas con la comprensión lectora y la composición de textos.

Para concluir

He querido mostrar a lo largo de mi exposición que la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas requieren un tratamiento didáctico muy diferente del usual: dar sentido a las lecturas y a la composición de textos, integrar estos aprendizajes en proyectos de trabajo en que se puedan integrar; intentar que la reflexión sobre la lengua sea un componente del aprendizaje de su uso, etc.

También he intentado hacer ver la potencialidad del modelo de las secuencias didácticas, que enlaza con las mejores tradiciones didácticas e incorporan la investigación sobre competencia lectora y composición de textos de las últimas décadas, tal como se definen en los trabajos de Anna Camps y qué tan presente están en los seminarios de Greal¹⁴.

Este cambio de modelo implica un cambio radical en el enfoque de la enseñanza de la lengua. Por ello, es un camino que no se puede recorrer individualmente, sino que requiere equipos de trabajo en los que la investigación esté basada en la reflexión sobre la práctica de aula.

Nota final

Este texto se deriva de la conferencia pronunciada el 29 de enero de 2011 en la [II Jornada per a docents de llengua y literatura](#) organizada por el Grupo Greal y el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¹⁴ Ver [Greal](#).