

# NOTAS SOBRE EL ÁREA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA REFORMA EDUCATIVA: BACHILLERATO

*José Luis Fernández de la Torre*

## RESUMEN

El trabajo se plantea como una revisión crítica de las dos disciplinas contempladas en el bachillerato: Lengua castellana y literatura y Literatura universal, desde el análisis de los materiales curriculares de la Reforma y la normativa básica desplegada hasta el momento. Se atiende al problema conceptual y a los criterios de evaluación establecidos. Aporta también un corpus normativo y aspectos básicos bibliográficos.

## ABSTRACT

This paper presents a critical revision of two subjects in upper Secondary Education: Spanish Language and Literature and Universal Literature, analysing curricular materials collected by the Educational Reform and basic regulations so far displayed. The conceptual problem and the legal criteria for evaluation are considered. It also provides a corpus of rules and basic bibliographical aspects.

## NOTAS SOBRE EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA REFORMA EDUCATIVA: BACHILLERATO

Si en nuestro acercamiento anterior sobre el mismo problema nos centrábamos en la Educación Secundaria Obligatoria, ahora nos proponemos el tramo del Bachillerato.

Como apuntábamos, en esta etapa educativa ya no se habla de áreas sino de materias y el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre (*BOE* de 2 de diciembre) establece la estructura del Bachillerato y señala una triple finalidad:

De formación general, que ha de favorecer una mayor madurez personal, en su capacidad general y en las capacidades específicas que se corresponden con los ámbitos culturales de cada modalidad.

De orientación, que ha de contribuir a perfilar y desarrollar proyectos formativos en los alumnos, útiles en posteriores estudios o en la vida activa.

De preparación para estudios superiores, que asegure las bases para esos estudios, tanto universitarios como de formación profesional.

El mismo Real Decreto establece Modalidades (Artes, Ciencias de la Naturaleza y Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología) y unas materias comunes que, en nuestro caso: Lengua Castellana y Literatura, se cursará en los dos años.

Podríamos afirmar que las reflexiones recogidas en el acercamiento anterior como **2. Enfoque general del Área de Lengua y Literatura** siguen siendo válidas ahora. Por ejemplo, en la Introducción del currículo que establece el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre (*BOE* del 21) podemos leer:

*“Esta materia reúne en sí el estudio de la Lengua y la Literatura, disciplinas ambas que tradicionalmente han tenido un tratamiento separado y ahora adquieren mayor amplitud y profundidad al ser tratadas en común. Tiene como objeto el conocimiento de los distintos tipos de discursos y, en particular, el científico y literario. Se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y procedimentales asignados a esta etapa. También pretende ampliar la competencia literaria e introducirle al conocimiento de la literatura española en castellano”.*

Se trata, pues, de una justificación genérica de la desaparición de la Literatura como disciplina o asignatura autónoma. Aunque aparece como materia optativa en la Modalidad del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, en el *juego* de compensaciones del currículo de esta fase educativa nuestra materia queda **racionalizada**, en el mismo Real Decreto, así:

*“Por lo tanto, el aprendizaje de la Lengua en el Bachillerato se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas, es decir, el trabajo sobre procedimientos debe articular el eje de todo el proceso didáctico. El objeto de la enseñanza de la Lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. No se trata sólo de describir la Lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, sino además de promover el máximo dominio de la actividad verbal”.*

*“El estudio de la Literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística. A través de la literatura el alumno entra en relación con géneros, registros y estilos variados, producto de la ficcionalización de otras situaciones comunicativas, lo que permite la reflexión sobre modelos textuales y estrategias comunicativas que han servido a los seres humanos para comunicar sus pensamientos y emociones en diferentes contextos sociales”.*

Esto es, seguimos dentro del mismo enfoque global de la lengua y la literatura que hemos visto en la etapa anterior, como si ahora también resultara difícil defender la división del saber -no arbitrariamente- en disciplinas autónomas.

Sin embargo, no ha desaparecido como materia optativa la Literatura Universal para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales prevista en el documento *Bachillerato: Estructura y contenidos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. Y así la Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato y, sobre todo, la Resolución de 29 de diciembre de 1992, por la que se regula el currículo de las materias optativas establecidas en la Orden de 12 de noviembre anterior, fijan los objetivos generales y contenidos de esta materia optativa.

### **Objetivos generales y contenidos de Lengua y Literatura en Bachillerato.**

Para este apartado la normativa legal dictada hasta el momento se reduce al Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (*BOE* del 21), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato y Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre (*BOE* del 21), por el que se establece el currículo del Bachillerato. Las disposiciones posteriores no son fundamentales para nuestro tratamiento, intentan resolver problemas prácticos: modos de reclamación de calificaciones, por ejemplo, que no inciden en este planteamiento.

Ese último texto legal citado recoge para Lengua y Literatura los siguientes **Objetivos generales**, como capacidades que hay que desarrollar:

1. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos, creativos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas.
2. Comprender discursos orales y escritos científicos, culturales, técnicos, etc., atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos.
3. Observar la situación lingüística -de la propia comunidad, de España y del mundo- y estudiar las relaciones entre las diversas lenguas del país y sus variedades como manifestaciones de su naturaleza sociohistórica, para favorecer una actitud consciente y respetuosa con la riqueza plurilingüe y pluricultural.
4. Utilizar y valorar el lenguaje oral y escrito como medio eficaz para la comunicación interpersonal, para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad y para la organización racional de la acción.
5. Reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y textual) y sobre el propio uso, analizando y corrigiendo las propias producciones lingüísticas y empleando en ello los conceptos y procedimientos adecuados.
6. Interpretar y valorar críticamente obras literarias, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua, relacionándolas con una tradición cultural y reconociendo las condiciones sociales de su producción y recepción.
7. Conocer los principales rasgos de los períodos más representativos de la Literatura

Española, localizando y utilizando, de forma crítica, las fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.

8. Conocer los autores y obras más significativos de la Literatura Española por su carácter universal, su influjo literario y su aceptada calidad artística.

9. Adoptar una actitud abierta ante las manifestaciones literarias, apreciando en ellas la proyección personal del ser humano y la capacidad de representación del mundo exterior.

De acuerdo, por tanto, con un criterio pedagógico similar al de la ESO, estos objetivos traducen los generales de la etapa educativa y coherentemente se relacionan con los objetivos propuestos para la Educación Secundaria: continuidad y progresiva profundización(!?), pues.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos no aparecen como bloques desplegados en conceptos, procedimientos y actitudes. Ahora, el legislador opta por cinco núcleos temáticos, formulados igual para los dos cursos de nuestra materia (Real Decreto 1179/1992, citado):

1. La variedad de los discursos.
2. Los discursos en los procesos de aprendizaje.
3. El discurso literario.
4. Transformaciones históricas de las formas literarias.
5. La reflexión sobre la lengua.

La identidad de formulación implica la profundización progresiva para el segundo curso, aunque la novedad fundamental la podemos observar en el núcleo cuarto en el que se opta por un corte diacrónico significativo, así:

Primer curso: 4. Transformaciones históricas de las formas literarias:

En el primer curso han de estudiarse las formas literarias hasta el siglo XIX y en el segundo a lo largo del siglo XX. Pero esta distribución ha de hacerse con flexibilidad, de modo que ciertas formas literarias del siglo XIX puedan tratarse en el segundo curso en relación con su desarrollo posterior:

La narrativa. Las formas tradicionales del relato y su transformación desde la Edad Media hasta el Barroco. Cervantes y la novela moderna. Realismo y Naturalismo.

La poesía. Lírica tradicional y lírica culta en la Edad Media, Renacimiento y Barroco. La lírica romántica.

El teatro. Orígenes del teatro medieval. Lope de Vega y el teatro clásico español: consolidación, características e influencia en el teatro español posterior. Transmisión del teatro realista y costumbrista.

El periodismo. Origen y desarrollo en el siglo XIX.

Lectura, estudio y valoración crítica de una obra significativa de cada una de las formas literarias referidas.

Segundo curso. 4. Transformaciones históricas de las formas literarias:

Primer párrafo con idéntica redacción.

Nuevos modelos narrativos en el siglo XX. La novela latinoamericana en la segunda mitad del siglo.

Del Simbolismo a las Vanguardias. Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX.

Evolución y transformación del teatro del siglo XX.

El ensayo. Las formas originarias del ensayo literario y su evolución a lo largo de los siglos XIX y XX.

Transformaciones del periodismo en el siglo XX. Los géneros periodísticos.

Lectura, estudio y valoración crítica de una obra significativa, encuadrada en el siglo XX, de cada una de las formas literarias referidas.

Por tanto, el desarrollo normativo se realiza buscando un equilibrio entre los contenidos reservados para el primer curso y los que se destinan al curso siguiente y, en función de este criterio pedagógico, se adopta para la Literatura una división diacrónica que recuerda la establecida para nuestra disciplina en BUP y COU, pero sólo recuerda.

Al fin! ha triunfado Marcelino Menéndez y Pelayo y ha desaparecido, por Real Decreto, el siglo XVIII, seguramente por impío y heterodoxo, como quería tan decimonónico erudito.

Además, la Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE del 20), por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato consigna tres horas semanales para Lengua castellana y literatura en los dos cursos como materia común.

Ahora, la opción es genérica e intenta alcanzar objetivos lingüísticos, aunque también:

*“La Literatura es la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que colabora en la maduración intelectual y humana de los jóvenes, al permitirles ver objetivadas experiencias individuales y colectivas en un momento en que son evidentes sus necesidades de socialización y apertura a la realidad. Conviene aprovechar este momento del desarrollo personal del adolescente para que éste indague en el rico significado de las obras literarias y, de esta manera, ensanche su comprensión del mundo. Es una edad clave para que se consolide el hábito de la lectura, se desarrolle el sentido crítico y se acceda, a través de las obras literarias, a la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar. Con este fin se promoverá un permanente tránsito de la lectura a la reflexión y de la reflexión a la lectura”.*

La Orden de 12 de noviembre antecitada establece cuatro horas para la materia optativa que la Resolución de 29 de diciembre de 1992 (BOE de 29 de enero de 1993), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que regula el currículo de las materias optativas denomina **Literatura Española y Universal**.

El establecimiento de esta materia optativa para el Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales parte de la noción de reflejo y la selección de determinados movimientos, épocas, obras y autores. Y es que:

*“La lectura y el análisis reflexivo de obras o fragmentos de obras literarias que han contribuido a dar carácter a nuestra cultura y a situarla en unas coordenadas universales son actividades de enorme virtualidad formativa”.*

Se plantea, por tanto, no como un objetivo general la comprensión y disfrute de la Literatura, sino como un procedimiento de trabajo:

*“El cometido propio del Bachillerato es lograr que los jóvenes se conviertan en lectores curiosos y atentos, reflexivos y constantes, respetuosos e interesados por todas las manifestaciones literarias, capaces de mostrar la comprensión del texto mediante el análisis de sus elementos significativos claves y de sentirlo como un organismo vivo y cercano a sus intereses, no como un objeto inerte destinado a la disección de acuerdo con fórmulas preestablecidas. Resulta por eso aconsejable adoptar cuantas estrategias didácticas contribuyen a avivar el espíritu crítico, la creatividad y el trabajo riguroso y científico de los estudiantes, quienes han de familiarizarse con las fuentes bibliográficas y de información que permiten profundizar en los saberes literarios”.*

Los **objetivos generales** de esta materia se formulan en las siguientes capacidades:

1. Conocer los grandes movimientos estéticos y las principales obras literarias que han ido conformando nuestra realidad cultural.
2. Relacionar obras significativas de la literatura española con obras de la literatura universal y explicar las conexiones formales y temáticas entre unas y otras.
3. Leer e interpretar con criterio propio textos literarios completos y fragmentos de los mismos y saber relacionarlos con los contextos en que fueron producidos.
4. Constatar, a través de la lectura y el análisis de textos, la existencia de inquietudes, creencias y aspiraciones comunes a todas las culturas.
5. Observar la presencia de temas recurrentes a lo largo de la historia literaria, sometidos a constante revisión por el genio creador de los escritores.
6. Respetar todas las manifestaciones literarias y valorarlas como expresión de creaciones y sentimientos individuales y colectivos y como manifestaciones del afán humano para explicarse el mundo.
7. Saber utilizar con talante crítico las fuentes bibliográficas adecuadas para el estudio de la literatura.
8. Mostrar un grado suficiente de rigor en la realización de trabajos científicos sobre temas literarios y evidenciar el gusto por la obra bien hecha.
9. Disfrutar de la lectura como fuente de nuevos conocimientos y experiencias y como actividad placentera para el ocio.



De acuerdo con el criterio establecido para nuestra materia común en Bachillerato, ahora, la materia optativa se despliega en los siguientes contenidos:

### **El Renacimiento**

La crisis bajomedieval y la nueva concepción del mundo. La fijación de las lenguas modernas. La Reforma y sus repercusiones en el pensamiento y la literatura europeos.

El Renacimiento italiano y su influencia en Europa. El redescubrimiento de la cultura grecolatina; el papel transmisor de la cultura árabe. El petrarquismo y los nuevos temas y procedimientos de la lírica. La narrativa bocacciana y su eco. Montaigne y el nacimiento del ensayo.

El Renacimiento en España: Sus antecedentes, características comunes con el Renacimiento europeo y rasgos propios. La Contrarreforma y su influencia en la cultura española. La lírica: De la poesía tradicional a la generalización del italianismo. La picaresca: Supervivencia en la literatura española y su irradiación en Europa.

Lectura de una antología de poetas renacentistas o de una recopilación de narraciones.

### **Los clasicismos de la Era Moderna**

Formación del clasicismo moderno como identificador de la cultura literaria europea. Universalidad de caracteres y temas clásicos. Influencia del clasicismo en la posteridad; su vigencia en nuestros días.

El Barroco español en el contexto cultural europeo del siglo XVII. Cervantes: Proyección de su obra dentro y fuera de nuestro país. La repercusión del teatro clásico español en otras literaturas. La lírica como síntesis de la estética barroca.

El teatro isabelino inglés. Shakespeare y su influencia en el teatro universal. El teatro clásico francés. Hegemonía del academicismo francés en las literaturas europeas.

Lectura de *El Quijote*, de un drama de Shakespeare o de una comedia de Molière.

### **La Ilustración y el Romanticismo**

La universalización de los temas de la literatura europea. La Ilustración francesa: El teatro, el cuento y el panfleto.

Origen del pensamiento romántico. Goethe y el movimiento romántico alemán. La novela histórica europea.

El Romanticismo español: Influencia europea y rasgos propios. La transformación de los géneros literarios. La poesía: Hacia la lírica contemporánea. La irrupción del periodismo en el ámbito de la literatura.

Evolución del Romanticismo. La estética romántica y su proyección en la cultura posterior.

Lectura de una obra representativa de la Ilustración o del Romanticismo.

### **El Realismo**

De la narrativa romántica al Realismo en Europa. Novela y sociedad: El nuevo lector.

Evolución de los temas y las técnicas narrativas del Realismo. Proyección posterior de la novela realista. Principales novelistas europeos del siglo XIX.

El Realismo español: Influencia del europeo y características propias. Apogeo de la estética realista y su supervivencia en la narrativa posterior.

Lectura de una novela realista europea.

### **Las innovaciones del siglo XX**

La crisis del pensamiento decimonónico: La cultura del fin de siglo. Las innovaciones filosóficas y científicas y su influencia en las ideas estéticas. Los géneros literarios en la frontera del siglo XX.

Modernismo y simbolismo: Los grandes maestros de la poesía española contemporánea. Las vanguardias europeas e hispanoamericanas y su repercusión en España. El Surrealismo. La nueva poesía española de los años veinte.

Literatura, pensamiento y compromiso social: Los años treinta. Consecuencias de la Guerra Civil en la literatura española: Literatura en el exilio.

Lectura de:

Una novela o una obra de teatro del Expresionismo europeo, y  
Una antología de poesía simbolista o vanguardista.

### **La literatura a partir de los años cuarenta**

Convulsiones ideológicas y consecuencias de las vanguardias. La novela como género predominante: Pervivencia del Realismo e innovaciones formales. Transformaciones técnicas del teatro.

Las polémicas culturales y estéticas de postguerra y su reflejo en España durante el franquismo. La transición cultural de los años sesenta. El redescubrimiento de la literatura hispanoamericana y su influencia en España.

El lugar de la literatura en la cultura de consumo: Conflictos e influencias mutuas. Pervivencia y transformación de las formas literarias clásicas.

Lectura de:

Un texto narrativo de técnica innovadora, y

Una antología de poesía contemporánea o una obra representativa del teatro actual.

Si en la asignatura común la reducción del horario semanal es drástica, lo que imposibilita una práctica docente mínimamente coherente, la Literatura Universal con sus cuatro horas semanales ha quedado desvirtuada porque no aparece como materia de examen en las Pruebas de Acceso a la Universidad y esta realidad administrativa y desmotivadora condiciona también drásticamente su presencia en el sistema.

### **3. Evaluación**

La preocupación del legislador sobre este problema es evidente. Hasta el momento se han dictado las siguientes normas, además de incluir Criterios de Evaluación para cada área y materia en los correspondientes Reales Decretos de establecimiento de enseñanzas, Resolución de 5 de marzo de 1992 (*BOE* del 25), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la ESO y se establecen

orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos; Orden de 12 de noviembre de 1992 (*BOE* del 20), sobre evaluación en ESO y Orden de 12 de noviembre (*BOE* del 20), por la que se regula la evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Podrían añadirse algunos textos más, pero el supuesto uso no sexista de la lengua obliga al silencio.

La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Permite, en cada momento, recoger información y realizar juicios de valor para la orientación y la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una evaluación acorde con el DCB tiene por objeto valorar capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, como de áreas. Son las capacidades y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación. Por tanto, la finalidad de la evaluación es la de mejorar la intervención pedagógica, controlando todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje para adecuarla cada vez más a los alumnos y comprobar si esas intervenciones pedagógicas han sido eficaces o no.

En cuanto al cómo evaluar, el DCB pide una doble característica: continua e individualizada. La primera se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. Es una de las dimensiones del proceso educativo y gracias a ella puede retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse. Se requiere, pues, una evaluación **inicial** del alumno: de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

También se debe entender la evaluación como una exigencia interna del perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y suele denominarse «**formativa**» o «**iluminativa**» cuando se aplica durante el proceso de aprendizaje. Posee carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo y al proporcionar información constante se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto.

La evaluación al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, cualquiera que sea el segmento considerado: unidad didáctica, ciclo, etc, valora el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos y suele llamarse «**sumativa**». En

cierto modo, al valorar el grado de capacidad y dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo, a la siguiente unidad didáctica, ciclo, etc, constituye una evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

La evaluación individualizada es la que fija las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamarse «**criterial**». Este tipo se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento. La evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y contribuye a dañar su autoconcepto; sin embargo, la evaluación individual proporciona información al alumno sobre lo que realmente ha hecho, de sus progresos, y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

Por tanto, se evalúa no para clasificar alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar: al propio alumno y al proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad de la evaluación es orientar al alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Se diferencia así de una evaluación tradicional encaminada exclusivamente a fines de promoción académica y de calificación.

Como hemos señalado más arriba, estos son los aspectos específicos de la evaluación en concordancia con el DCB. Ahora, trataremos de fijar una posición más o menos personalizada ante tan complejo problema.

Es evidente que no resulta nada fácil hablar de evaluación. Mucho menos hacerlo cuando ésta se denomina **continua, cualitativa y formativa**. Cuando atañe al proceso educativo en todas sus variables y no sólo a los resultados finales de los alumnos. La literatura psicopedagógica reciente maneja conceptos más amplios, complejos e innovadores que incluso se traducen en medidas de política educativa.

La reforma, además, apuesta por esta nueva concepción evaluativa en consonancia con los principios del modelo constructivista y de intervención educativa. La evaluación, en este caso, supone la detección de los conocimientos previos del alumno, así como el seguimiento atento del modo en que éste adquiere nociones, emplea estrategias y se enfrenta con dificultades. Pero supone, también, la evaluación de todas las piezas que componen el engranaje curricular: desde los objetivos y la organización-secuenciación de contenidos,

hasta la organización del centro, el uso y calidad de materiales curriculares o la formación permanente del profesorado.

Para sistematizar nuestra reflexión digamos, en primer lugar, que se entiende por evaluación la **emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice la calidad del juicio formulado**. En este sentido, la emisión de un juicio, sea sobre el valor de la actuación académica de un alumno, el valor educativo de una institución, la calidad o pertinencia de un programa de formación del profesorado o sobre la práctica docente, que no se sustente en la consideración de un conjunto de datos que permitan una comprensión global del fenómeno considerado, tiene muchas posibilidades de constituir un **pre-juicio**, es decir, un juicio que se emite sobre un fenómeno, hecho o situación, que no es conocido o sin considerar alguno de sus aspectos. Tiene razón, pues, Stenhouse cuando afirma que **«para evaluar es necesario comprender»**<sup>1</sup>.

Ya hemos señalado que en el campo educativo la evaluación tiene un papel fundamental. Continuamente todos los implicados en ella: administradores, profesores, alumnos, padres... emiten juicios valorativos, muchas veces sin contar con la información necesaria, sobre las decisiones que toman los demás y sobre las suyas propias. La Administración, por su parte, emite juicios y toma decisiones. Los profesores, además de realizar valoraciones de sentido común tienen un amplio campo de actuación evaluativa que va desde la elección de libros de texto y materiales y medios de enseñanza, hasta la calificación de alumnos, que es la tarea de evaluación fundamental en nuestro Sistema Educativo, que representa una relativa cuota de poder para los profesores y, sin duda, una fuente de controversia permanente.

Sin embargo, desde los años sesenta y en el área anglosajona, se ha venido desarrollando una amplia actividad de evaluación de políticas educativas, de programas educativos y proyectos curriculares de muy diversa índole y surge, así, una nueva figura: el evaluador. Este tipo de evaluación, que en ocasiones se considera como investigación educativa, suele ser denominada **evaluación científica o académica**.

Las razones que se esgrimen para abordar la evaluación de un programa en general son:

<sup>1</sup> En *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

-La emisión de un juicio cualificado sobre el valor del programa. Se trata de dilucidar el grado en que éste consigue los resultados para los que fue concebido y llevado a la práctica, su capacidad para crear situaciones de enseñanza/aprendizaje valiosas para alumnos y profesores o el propio valor de fines y procedimientos.

-La aportación para ayudar a los que toman las decisiones y son responsables de una política educativa. Aunque se tiende a considerar que sirve de muy poco por la separación que suele existir entre los evaluadores y los que llevan a cabo las decisiones.

-La realización de una función política.

-La necesidad de entender mejor los procesos propiciados por programas de innovación y su significación para los distintos implicados.

En esta línea la evaluación es considerada como generadora de conocimientos para todos los que de una u otra forma participan en el proyecto educativo. Esta perspectiva comenzó a tomar forma cuando Cronbach estipuló que el mayor servicio de la evaluación era identificar aquellos aspectos de un curso en los que la revisión se veía necesaria, por lo que ésta había de ser formativa y llevarse a cabo en el contexto en el que el curso estaba siendo llevado a la práctica. Concepto ampliado por Kushner que considera la evaluación como un proceso para generar y comunicar comprensiones sobre la práctica que sean útiles, entendiendo por **utilidad** la ampliación de la capacidad de todos y cada uno de los participantes para utilizar la práctica como un recurso crítico en la búsqueda de mejoras educativas<sup>2</sup>.

Como vemos, pues, el tema de la evaluación es extremadamente complejo, no sólo porque existen diferentes formas de entenderla y abordarla, sino y sobre todo, porque una de las funciones tradicionales del Sistema Educativo ha sido decidir qué individuos eran susceptibles de seguir una determinada vía de formación y esto ha propiciado una serie de concepciones sobre el proceso de enseñanza y ha generado unas determinadas formas de conceptualizar sus resultados.

<sup>2</sup> Me refiero a los trabajos de L. J. Cronbach: «Course improvement through evaluation», *Teachers College Record*, 64 (1963), pp. 672-683; de S. Kushner: *Educational Evaluation*. Miemo (Noruega): University of East Anglia, School of Education, 1986 y muy especialmente, al trabajo de Juana María Sancho Gil: *Los profesores y el currículum*. Barcelona: Horsori, 1990, que discute y desarrolla los problemas que comentamos.

Se podría afirmar que en la propia esencia del Sistema Educativo, en su faceta de reproducción social, se encuentran la valoración y clasificación de las personas tras exámenes más o menos rigurosos y de muy distintos tipos, lo que les permite acceder o no a determinados ciclos del propio Sistema y a un tipo u otro de trabajo.

De esta forma, no puede sorprender que cuando se habla de evaluación se superponga, y se confunda, con la evaluación de los alumnos. Y se considere que éstos, el currículum y el Sistema funcionan si los alumnos aprueban. El poder de esta concepción es tan fuerte y está tan arraigado que, a pesar de todas las críticas en torno al sistema de exámenes, la valía intelectual y profesional de las personas sigue estando mediatizada por su habilidad para responder a un examen.

En nuestro Sistema Educativo, el concepto de evaluación se introduce en los años setenta con la Ley General de Educación. Sin embargo, el hecho de que el término haya pasado a formar parte del vocabulario cotidiano de todos aquellos implicados en la educación no ha supuesto automáticamente una transformación en la práctica docente y en la actitud de alumnos y profesores.

Toda la legislación desplegada en torno a la evaluación no parece haber tenido una excesiva repercusión ni en la Administración educativa, que no ha facilitado ni promovido evaluaciones sobre los distintos aspectos del Sistema Educativo, ni en la práctica de la mayoría de los centros de enseñanza. Lo único que ha trascendido con seguridad ha sido el cambio de denominación, pero la práctica evaluativa más extendida y utilizada sigue siendo la calificación de los alumnos, generalmente mediante exámenes o pruebas.

La evaluación como base para la orientación del proceso de aprendizaje de los alumnos y de autoaprendizaje de los profesores, realizada por el equipo docente, de una manera continua a lo largo del año escolar, es algo que se ha quedado en el apartado de «buenas intenciones».

Todo lo anterior da paso a una pregunta-problema que en síntesis podemos formular: **¿cómo relaciona el profesor la organización de los conocimientos que el alumno debe aprender con el proceso de aprendizaje que éste realiza?**

Lo que lleva a formular, entre otras, las siguientes posibles respuestas:

-El profesor se encuentra tan inmerso en su actividad de clase que tiene dificultades para leer psicopedagógicamente su propia práctica y la de sus alumnos. A lo que



hay que unir la ausencia generalizada de un hábito reflexivo sobre el sentido de la acción educativa en la clase.

-Se coloca frente a la clase desde una postura de toma de decisiones intuitivas y no realiza una lectura significativa de lo que acontece, basada en referencias psicopedagógicas explícitas.

-No suele prestar atención a los procesos intermedios de los alumnos y a la situación que se produce entre el enunciado-demanda del profesor y las respuestas de los estudiantes.

-No acostumbra a tener tiempo para leer o estudiar nueva información que pueda poner al día sus conocimientos e intuiciones. En general, progresa en relación con su propia práctica.

-Aplica, por lo general, un modelo de instrucción basado en enfoques didácticos de reproducción estable de la información. Esto explica que la reflexión sea considerada como teoría, y que como tal, no sirve para la práctica.

-Tiene como una preocupación fundamental que el alumno aprenda aquello que se le enseña, y no la de cómo enseñarle aquello que puede aprender.

Problemas-respuestas que se relacionan con dos dificultades básicas:

El carácter individualista de la profesión que concibe el ejercicio profesional como una tarea marcadamente aislada que se realiza dentro del aula. Por tanto, el centro no es vivido como unidad de trabajo, a pesar de que existen situaciones en que es preciso llegar a una coordinación funcional.

La configuración de las plantillas se realiza desde exigencias fortuitas o desde un conglomerado de intereses particulares. Se forma el grupo de profesores por azar, sin que haya otra cosa en común que el realizar la actividad en el mismo marco espacial. El fenómeno legal y formal nos remite al centro, al Proyecto de Centro. El fenómeno real nos lleva a considerar una amalgama de proyectos individuales aglutinados por exigencias externas y por coincidencias espaciales.

Ya hemos señalado que la LOGSE vuelve a traer el término evaluación a la actualidad pedagógica con una ampliación de su campo semántico. Si en los usos anteriores del

término solía entenderse que su objeto fundamental eran los aprendizajes de los alumnos, ahora se oye hablar de evaluación de programas, centros, profesores y del Sistema Educativo.

Digamos, utilizando una imagen muy extendida, que la evaluación se concibe actualmente como un mecanismo esencial de autorregulación de los Sistemas Educativos. Es necesario definir indicadores, reunir datos, interpretarlos y realizar valoraciones. En una palabra, es necesario evaluar el Sistema Educativo. Así, los aspectos esenciales que se deben evaluar son los siguientes:

-En primer lugar, hay que evaluar los programas o, en una concepción más amplia, el currículum. Es necesario conocer en qué medida están logrando los alumnos los objetivos mínimos que han sido legalmente fijados (no sólo en términos cognitivos, sino también de valores, actitudes y habilidades). Y ello, no bajo la forma de un examen externo de nivel, sino por medio de un estudio diagnóstico de rendimiento.

-En segundo lugar, hay que evaluar los centros escolares. Qué resultados están alcanzando, poniéndolos en relación con sus condiciones, alumnado y recursos.

-En tercer lugar, hay que evaluar a los profesores. Como profesionales, deben responder ante la sociedad a la que prestan sus servicios acerca del uso que realizan de los recursos que se ponen en sus manos y de la educación que están proporcionando.

-En cuarto lugar, hay que evaluar a las propias Administraciones educativas, que poseen una gran responsabilidad en la determinación de objetivos, la asignación de recursos y el establecimiento de programas específicos.

Para terminar y dicho con una frase prestada, es necesario desarrollar una verdadera **cultura de evaluación**. Por una parte, los propios actores educativos han de desarrollar y aplicar procedimientos de autoevaluación. Los alumnos, los centros, los docentes, los administradores han de acostumbrarse a evaluar su propia actuación, con el fin de reorientarla a partir de datos fiables y análisis rigurosos. Por otra parte, la evaluación externa es también necesaria. En muchas ocasiones, la persona inmersa en una determinada situación no es la más idónea para valorarla, o necesita al menos una referencia externa. Los equipos especializados de evaluación, las Inspecciones educativas, el previsto Instituto Nacional de Evaluación, pueden desarrollar una importante labor en este sentido.

La confluencia de agentes internos y externos es la que mejor puede asegurar la validez de las evaluaciones emprendidas.

Los criterios básicos en *Lengua castellana y literatura*, para los dos cursos del Bachillerato, serán los siguientes:

1. Desarrollar un tema en exposición oral, previamente planificada, atendiendo a los aspectos básicos de la misma y adoptando la estrategia comunicativa pertinente.

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumno para desarrollar una exposición oral en la que se observe una ejecución fónica adecuada, fluidez, orden, coherencia lógica, claridad expresiva, interacción con el auditorio, etc., así como los elementos apropiados de estrategia textual: determinación de los objetivos, selección y ordenación de contenidos, elección de los registros lingüísticos y adecuación de los diversos componentes del discurso a la finalidad del mismo y a las peculiaridades de la situación comunicativa.

2. Producir textos expositivo-argumentativos escritos, dotados de coherencia y corrección y con el contenido y expresión lingüística apropiados al fin propuesto y a la situación comunicativa concreta.

El criterio trata de verificar si el alumno es capaz de producir textos expositivo-argumentativos con los contenidos pertinentes, con la debida estructuración de los mismos y con la expresión lingüística adecuada respecto a procedimientos de cohesión, construcción sintáctica y léxico. Se comprobará, de forma especial, si se respetan de modo suficiente algunas operaciones esenciales en la elaboración de todo escrito (preparación, revisión...), así como la adecuación de los diversos componentes del texto a la intención y situación comunicativas.

3. Reformular por escrito el contenido de un texto científico, cultural, técnico, periodístico, etc., sintetizando el tema, enumerando las ideas esenciales, estableciendo las relaciones entre ellas y jerarquizándolas en un esquema debidamente estructurado.

Se intenta evaluar si el alumno es capaz de extraer el significado global de un texto propio de los ámbitos señalados, mediante un escrito claro y coherente. El texto debe poseer el grado de complejidad característico de los que ha de

manejar un alumno universitario en su vida académica o una persona adulta en su tarea profesional o en su vida diaria.

4. Interpretar y valorar un texto científico, cultural, técnico, literario, etc., de acuerdo con su construcción interna, su calidad estética, la adecuación de las afirmaciones esenciales a la realidad y la relación del texto con el autor, con el receptor y con la historia.

Se trata de comprobar si el alumno es capaz de emitir juicios personales fundados en la adecuada recepción de un texto y en opiniones y razonamientos propios. Ello supone -además de la correcta descodificación- la aplicación de sus conocimientos sobre la estructura comunicativa del texto, la selección entre las diversas pautas valorativas que se habrán propuesto en el proceso de aprendizaje, tal como la interrelación de sus diversos saberes extralingüísticos y una manifestación clara de su propio punto de vista.

5. Analizar textos de distinto tipo (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo), transmitidos de modo oral, escrito o audiovisual, y en diversas situaciones de comunicación, teniendo en cuenta la función, la adecuación a la situación y al entorno y la incidencia en el discurso de los componentes de la situación comunicativa.

Se pretende que el alumno demuestre su capacidad de aplicar a situaciones reales unos conocimientos básicos -socioculturales, discursivos, textuales- sobre el funcionamiento de la comunicación, utilizando para ello los conceptos y términos adecuados, de modo que favorezcan una mejor interpretación y un mejor logro comunicativo del alumno.

6. Analizar textos de distinto tipo (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo), transmitidos de modo oral, escrito o audiovisual, y en diversas situaciones de comunicación, teniendo en cuenta las variedades lingüísticas empleadas y las valoraciones y actitudes sociolingüísticas que en él se manifiestan.

Se pretende que el alumno muestre su capacidad de aplicar a situaciones comunicativas los conceptos sociolingüísticos adecuados y las aptitudes pertinentes. Ello supone que se ha de conocer suficientemente la realidad plurilingüe y pluricultural de España (lenguas habladas y su extensión,

principales variedades dialectales y ubicación de las mismas, manifestaciones literarias descollantes en el ámbito de las otras lenguas, fenómenos de contacto), así como los aspectos históricos que ayuden a interpretar la situación actual.

7. Aplicar los procedimientos de comprensión y producción a los textos científicos, culturales, técnicos, etc., usuales en los procesos de aprendizaje, así como los procedimientos de documentación y los métodos de realización de informes, exposiciones o memorias.

Se trata de verificar: a) si el alumno planifica previamente sus textos, esquematiza, hace representaciones, etc., en la realización de las tareas académicas, tales como una composición oral de un tema, una redacción-ensayo, un trabajo monográfico, una reseña bibliográfica, etc.; b) si en el proceso de documentación sabe localizar fuentes, seleccionarlas, sintetizar la información, y c) si manifiesta una actitud favorable hacia la racionalización del propio trabajo.

8. Interpretar el contenido de un texto literario -narrativo, lírico, teatral, ensayístico, periodístico-, relacionándolo con las estructuras de género y los procedimientos utilizados y observando las transformaciones históricas de su género literario.

Se trata de comprobar que el alumno, tras identificar los elementos y técnicas característicos de los grandes géneros y las estructuras discursivas o textuales, es capaz de relacionar las diferentes opciones formales, justificar su uso en función del significado global del texto y explicar el proceso evolutivo de las formas literarias referidas.

9. Producir textos literarios o de intención literaria, utilizando las correspondientes estructuras de género y procedimientos retóricos aprendidos a través de los textos modélicos analizados en el aula.

Pretende comprobar en el alumno la capacidad de plantear y desarrollar un tema extraído de sus ideas, vivencias o emociones, eligiendo para ello una estructura adecuada y un tono idóneo, e incorporando los elementos literarios precisos (actividad lírica en un poema, punto de vista en un relato, espacio, tiempo y acción en una obra teatral, etc.) que posibiliten una comprensión y valoración justa por los demás.

10. Establecer relaciones entre un texto literario suficientemente representativo de

un autor, obra o período significativo de la Literatura Española y el marco socio-histórico, ideológico y estético en que ha sido producido.

Se averigua si el alumno entiende el texto literario como un hecho cultural situado en un marco socio-histórico concreto. Para ello ha de saber aplicar sus conocimientos generales sobre los períodos significativos de la Literatura Española, así como saber localizar y utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas adecuadas que le permitan establecer las conexiones pertinentes.

11. Utilizar la reflexión sobre los diferentes componentes de la lengua (fónico, morfosintáctico, léxico-semántico, textual) y, en cada caso, los conceptos, términos y métodos adecuados para la comprensión y producción de los textos.

Con este criterio se intenta poner de manifiesto la capacidad de los alumnos para aplicar de una forma reflexiva sus conocimientos lingüísticos a la recepción y producción de textos, conocimientos referidos a la relación del texto con el contexto, la estructuración y cohesión de textos y la formación gramatical de oraciones y palabras. También se pretende comprobar el dominio necesario de algunos conceptos, términos y procedimientos lingüísticos básicos, como son la segmentación, conmutación, clasificación, análisis y representación gráfica.

La calificación objetiva, por tanto, se consigue con la aplicación de los criterios anteriores. Consignamos expresamente, además, que el dominio de la lengua que pretende esta etapa educativa no permite más que la expresión gramatical correcta y la precisión léxica. De ahí que se penalice con 0.5 puntos cada incorrección ortográfica, gramatical o léxica, así como los errores de puntuación, acentuación o de otra índole que el profesor detecte.

Por último, para que la calificación sea positiva el alumno deberá superar los dos cuatrimestres mediante la variedad de pruebas que se determinen. Asimismo se valorará la actitud del alumno, su participación en clase, el trabajo que desarrolle en el aula, trabajos de equipo, etc. Los alumnos que no superen el proceso de evaluación a lo largo del curso podrán obtener calificación positiva si superan una prueba final consistente en dos comentarios de texto, lingüístico y literario, con cuestiones teórico-prácticas.

En el examen de septiembre, como se sabe esta posibilidad no existe en el tramo de enseñanza obligatoria y constituye una de las diferenciaciones básicas, los alumnos deberán superar un comentario de texto, lingüístico y literario, con cuestiones teórico-prácticas.

Para *Literatura Española y Universal* los criterios serán:

1. Valorar las producciones literarias como punto de encuentro de ideas y como instrumentos para acrecentar el caudal de la propia experiencia.

El criterio se refiere al desarrollo de una actitud abierta, respetuosa e interesada ante la literatura. La existencia de un hábito lector, el interés por la actualidad literaria, la explicación oral o escrita de cómo contribuye el conocimiento de una determinada obra al enriquecimiento de la personalidad, a la formación de una conciencia crítica, etc., serán aspectos claves.

2. Analizar textos literarios breves, explicando su organización o estructura, los recursos significativos, sus características semánticas y, en su caso, el papel de los personajes.

Es un ejercicio que permite diversos grados de complejidad. Lo fundamental es mostrar los aspectos estructurales, estilísticos y semánticos del texto.

3. Elaborar textos literarios breves en los que se empleen los principios temáticos y estéticos de un movimiento literario.

Se trata de evaluar la asimilación de los mecanismos temáticos y técnicos que caracterizan a un determinado movimiento y es capaz el alumno de reproducirlos.

4. Caracterizar algunos momentos importantes en la evolución de los grandes géneros literarios (narrativa, poesía, teatro) e indicar su conexión con las ideas estéticas dominantes y las transformaciones culturales del entorno.

Sirve para comprobar si el alumno es capaz de explicar cambios significados en la concepción de los géneros y los enmarca en el conjunto de circunstancias culturales que los rodean.

5. Distinguir en los textos la presencia de tópicos o temas recurrentes.

Trata de evaluar si el alumno es consciente de la existencia de lugares comunes a lo largo de la historia literaria y sabe explicar qué ha aportado una época determinada.

6. Relacionar textos de una época de la literatura española con otros de la universal,

poniendo de manifiesto las relaciones que existan entre ellos y distinguiendo notas peculiares de nuestra cultura literaria.

Se pretende que el alumno analice textos de culturas ajenas a la española, señalando puntos de contacto con nuestra literatura.

7. Constatar el valor permanente de algunos arquetipos creados por la literatura clásica y explicar su influencia en la cultura universal.

Se trata de que el alumno valore una de las notas que convierte en clásicos a ciertos textos literarios: personajes universales como Don Quijote, Hamlet, Tartufo, etc.

8. Elaborar monografías sencillas sobre libros de creación, explicando sus características principales, mostrando un criterio personal razonado y utilizando con sentido crítico la bibliografía.

Se evalúa si el alumno pone en práctica las habilidades, técnicas y actitudes que definen el trabajo bien hecho.

Como ocurría en la etapa obligatoria, la lectura de textos completos en la disciplina común de Lengua castellana y literatura ha sido eliminada de la norma administrativa y, desde luego, pretenderla es imposible con la reducción drástica del horario a tres horas semanales.

En coherencia con los criterios ministeriales, el alumno debe poder leer un texto en el sentido fuerte del término, es decir, debe poder mostrar la organización textual (por tanto, resumirlo o sintetizarlo, elaborar esquemas que organicen su contenido y poder responder a cuestiones comprensivas sobre el mismo), caracterizar el texto (rasgos tipológicos textuales, lingüístico-gramaticales), enfrentarse críticamente con el texto y evitar la paráfrasis es fundamental, proponemos los siguientes aspectos que sólo enumeramos: adecuación (propósito comunicativo, tratamiento personal, formalidad, especificidad), coherencia (cantidad y calidad de información), cohesión (anáfora, deixis, conectores, puntuación, relaciones temporales y semánticas, mecanismos paralingüísticos, precisión léxica, variación sintáctica, recursos retóricos, etc.)

También aquí, consignamos expresamente, además, que el dominio de la lengua que pretende esta etapa educativa no permite más que la expresión gramatical correcta y



la precisión léxica. De ahí que se penalice con 0.5 puntos cada incorrección ortográfica, gramatical o léxica, así como los errores de puntuación, acentuación o de otra índole que el profesor detecte.

Por último, para que la calificación sea positiva el alumno deberá superar demostrar que ha leído los textos seleccionados mediante la variedad de pruebas que se determinen. Asimismo se valorará la actitud del alumno, su participación en clase, el trabajo que desarrolle en el aula, trabajos de equipo, etc. Los alumnos que no superen el proceso de evaluación a lo largo del curso podrán obtener calificación positiva si superan una prueba final consistente en un comentario de texto literario, con cuestiones teórico-prácticas.

En el examen de septiembre deberán superar un comentario de texto literario, con cuestiones teórico-prácticas. Los criterios de corrección contemplarán, en su conjunto, los saberes y la expresión, esto es, la corrección gramatical: ortografía, signos de puntuación, precisión lingüística, el orden y coherencia de la exposición: fluidez, variedad, adecuación, etc.

Si la cotidianeidad no invita a ampliar los recursos idiomáticos y el idioma (oral y escrito) es el que nos hace accesible lo cotidiano porque es el soporte en el que se expresan informaciones y contenidos que afectan al sujeto, el adiestramiento-conocimiento de ese instrumento deviene fundamental: quien domina su idioma en las situaciones de discurso más exigentes, lo dominará también en las menos complicadas. Por eso, la función de unas materias o disciplinas como la Lengua y la Literatura en la enseñanza secundaria es la de proporcionar al estudiante una herramienta básica y suficiente para aprehender el mundo y, claro, este hecho no sólo compete a las materias lingüísticas, pero sí la posibilidad de leer. Así, el lector de un hipertexto «puede entrar en el texto casi en cualquier sitio; cambiar el curso narrativo, solicitar inserciones, corregir, ampliar o borrar»<sup>3</sup>, porque la lectura no tiene fin y las palabras, como lo sólido, se desvanecen en el aire.

<sup>3</sup> Cfr. A. Manguel: Una historia de la lectura. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez-Alianza, 1998, pp. 353-354

## BIBLIOGRAFÍA

### 1. Materiales oficiales de referencia:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*BOE* de 4 de julio), reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (*BOE* de 4 de noviembre), de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (*BOE* de 26 de junio), por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (*BOE* de 13 de septiembre), por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre (*BOE* de 2 de diciembre), por el que se establece la Estructura del Bachillerato.
- Resolución de 5 de marzo de 1992 (*BOE* de 25 de marzo), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.
- Resolución de 10 de junio de 1992 (*BOE* de 19 de junio), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 18 de junio de 1992 (*BOE* de 8 de julio), de la Secretaria de Estado de Educación, rectificada por la de 21 de octubre de 1992 (*BOE* de 5 de noviembre), por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la Lengua y la Literatura de la Comunidad de Baleares.
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (*BOE* de 21 de octubre), por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato.
- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre (*BOE* de 21 de octubre), por el que se establece el Currículo de Bachillerato.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 (*BOE* de 20 de noviembre), sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria.

- Orden de 12 de noviembre de 1992 (*BOE* de 20 de noviembre), por la que se regula la evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 (*BOE* de 20 de noviembre), por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Orden de 10 de diciembre de 1992 (*BOE* de 12 de enero de 1993), por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato prevista en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el periodo de implantación anticipada de estas enseñanzas.
- Resolución de 29 de diciembre de 1992 (*BOE* de 29 de enero de 1993), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas de Bachillerato, establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Resolución de 28 de mayo de 1993 (*BOE* de 4 de junio), de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 28 de mayo de 1993 (*BOE* de 7 de junio), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el período de implantación de esta etapa.
- Real Decreto 929/1993, de 18 de junio (*BOE* de 13 de julio), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Resolución de 30 de julio de 1993 (*BOE* de 14 de agosto), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas establecidas por la Orden de 28 de julio de 1993 para las modalidades de Tecnología y Ciencias Humanas y Sociales de Bachillerato.
- Orden de 19 de mayo de 1994 (*BOE* de 24 de mayo) que actualiza el anexo de la Orden de 10 de diciembre de 1992 por la que se regulan las pruebas de acceso a la

Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, amplía la duración de los ejercicios y precisa las materias sobre las que versará el primer ejercicio de las pruebas.

- Orden de 29 de junio de 1994 (*BOE* de 5 de julio), por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización de los Institutos de Educación Secundaria.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo (*BOE* de 2 de junio), por el que se establecen los Derechos y Deberes de los Alumnos y las Normas de Convivencia en los Centros.
- Orden de 28 de agosto de 1995 (*BOE* de 20 de septiembre), por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero (*BOE* de 21 de febrero), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria sobre Programaciones Didácticas.
- Orden de 28 de febrero de 1996 (*BOE* de 5 de marzo) por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria.
- Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (Curso 1989-90)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Bachillerato: Estructura y contenidos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Informe-síntesis: Debate sobre Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Guía de recursos didácticos. Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana y Literatura*. Coord. Carmen Corral Domínguez. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

**2. Ensayos y artículos manejados:**

- La adquisición de la lengua española*. Dir. S. López Ornat. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- ÁLVAREZ, J. M.: «Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo», *Revista de Educación*, 282 (1987), pp. 131-150.
- APPLE, M. W.: *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986.
- AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- BAJTIN, M. (y P. N. MEDVEDEV): *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza, 1994.
- BERRENDONNER, A.: *Elementos de pragmática lingüística*. Buenos Aires: Gedisa, 1987.
- BRUNER, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1985.
- BUSTO SUÁREZ, J. L. y OSORO HERNÁNDEZ, A.: «La reconversión pedagógica del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, 183 (1990), pp. 66-69.
- CALERO HERAS, J.: «A, ante, bajo, cabe, con, contra... el currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 175 (1989), pp. 66-68.
- CARBONELL, L. y MASES, M.: «El proceso de enseñanza y aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (1990), pp. 16-19.
- CASANOVA, M. O. A.: «Estudio comparado: programa vigente y DCB», *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (1990), pp. 15-22.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C.: «Un proyecto curricular de investigación en la acción», *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (1990), pp. 80-83.
- y ROZADA, J. M.: «Proyectos curriculares y formación en el trabajo», *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), pp. 28-32.

COLL, C.: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1986. (Departament d'Ensenyament).

— : «Diseño curricular base y proyectos curriculares», *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), pp. 8-14.

— y SOLÉ, I.: «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), pp. 16-20.

CONTRERAS DOMINGO, J.: «El currículum sin salir de una biblioteca», *Cuadernos de Pedagogía*, 175 (1989), pp. 80-82.

— : «El currículum como formación», *Cuadernos de Pedagogía*, 194 (1991), pp. 22-25.

*Currículum y educación*. Ed. J. Sarramona. Barcelona: Ceac, 1987.

*Desarrollo psicológico y educación*. Comps. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Madrid: Alianza, 1990, II.

*El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Comps. C. Lomas y A. Osoro. Barcelona: Paidós, 1994.

*La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Comp. C. Lomas. Gijón: Trea, 1994.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: «¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?», *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (1990), pp. 88-92.

FOUCAMBERT, J.: *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia, 1989.

GAGNE, R. M.: *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Morata, 1970.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1982.

— : *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

— : «Los materiales y la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, 194 (1991), pp.

- 10-15.
- y PÉREZ, A.: «La teoría del currículum», en *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, pp. 190-196.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M.: *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas, 1987.
- GRUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE (GFEN): *El poder de leer*. Dir. J. Jolibert y R. Gloton. Barcelona: Gedisa, 1978.
- HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1989.
- HERNÁNDEZ, F.: «El currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (1990), pp. 12-14.
- HICKEY, L.: *Curso de pragmaestilística*. Madrid: Coloquio, 1987.
- Lingüística del texto*. Comp. E. Bernárdez. Madrid: Arco/Libros, 1987.
- JIMÉNEZ, J. y BERNAL, J. L.: «Las cuestiones básicas», *Cuadernos de Pedagogía*, 184 (1990), pp. 15-24.
- KELLY, G. A.: *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1955.
- KEMMIS, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- LÓPEZ RUBIO, J. L.: «La pedagogía de la lecturización [sic!]', *Cuadernos de Pedagogía*, 175 (1989), pp. 54-59.
- MARCHESI ULLASTRES, A.: «Profesores, centros docentes y calidad de la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 184 (1990), pp. 10-14.
- MARSÁ, F.: «Idiomas, lenguas y dialectos con Europa al fondo», *Cuenta y Razón del Pensamiento Actual*, (marzo-abril de 1992), pp. 60-65.
- MARTÍN, E.: «Un esfuerzo con sentido», *Cuadernos de Pedagogía*, 183 (1990), pp. 71-73.

- MERRILL, M. D.: «Content analysis via concept elaboration theory», *Journal of Instructional Development*, 1 (1977), pp. 10-13.
- MIRET, I. y REYZÁBAL, M. V.: «La propuesta», *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (1990), pp. 8-12.
- y — : «Metodología y secuenciación de contenidos», *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (1990), pp. 24-27.
- MUÑOZ, E.: «Una etapa sin precedentes [Educación Secundaria Obligatoria]», *Cuadernos de Pedagogía*, 183 (1990), p. 53.
- y ALSINET, J.: «Comprensividad y diversidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 183 (1990), pp. 54-57.
- NÚÑEZ, R. y TESO, E. DEL: *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra, 1996.
- PÉREZ, A.: «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción», en *La enseñanza: su teoría y su práctica...*, *op. cit.*, pp. 322-348.
- POZO MUNICIO, J. I.: «Adquisición de estrategias de aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 175 (1989), pp. 8-11.
- REYES, G.: *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos, 1990.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F.: *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos, 1985.
- y — : *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia, 1987.
- SANCHO GIL, J. M.: «De la evaluación a las evaluaciones», *Cuadernos de Pedagogía*, 185, (1990), pp. 8-11.
- SANTOS GUERRA, M. A.: «El centro», *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (1990), pp. 26-27.



SARRAMONA, J.: «Bases pedagógicas del diseño curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 1986, pp. 20-21.

— : *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ceac, 1989.

SOLANA MADARIAGA, J.: «Reforma e innovación educativas», *Cuadernos de Pedagogía*, 184 (1990), pp. 8-9.

SOLÉ, I.: «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora», *Infancia y Aprendizaje*, 39-40 (1987), pp. 1-13.

— : «Aprender a leer, leer para aprender», *Cuadernos de Pedagogía*, 157 (1988), pp. 60-63.

— : «¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?», *Cuadernos de Pedagogía*, 188 (1991), pp. 33-35.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1975.

TIANA FERRER, A.: «El Sistema Educativo», *Cuadernos de Pedagogía*, 185 (1990), pp.34-35.

VAN DIJK, T. A.: *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

VYGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

ZABALZA, M. A.: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1989.