



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

(ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA)

TESIS DOCTORAL

*DIDÁCTICA APLICADA A LA EVALUACIÓN EN
EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y
LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*

BARTOLOMÉ DELGADO CERRILLO

DIRECTORA: PROFESORA DRA. MARÍA ROSAL NADALES

CÓRDOBA

2010

TITULO: *Didáctica aplicada a la evaluación en el área de lengua castellana y literatura en educación secundaria*

AUTOR: *Bartolomé Delgado Cerrillo*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2010
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-693-4179-7



TÍTULO DE LA TESIS: DIDÁCTICA APLICADA A LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

DOCTORANDO: BARTOLOMÉ DELGADO CERRILLO

INFORME RAZONADO DE LA DIRECTORA DE LA TESIS

(Se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El doctorando ha realizado un estudio profundo sobre el campo de la Evaluación en el Área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria. Para ello se ha valido de la bibliografía más relevante sobre el tema para abordar aspectos fundamentales que parten de la revisión de las concepciones docentes sobre la evaluación. Ha realizado un completo estudio que recorre los fundamentos teóricos de la evaluación, así como la práctica evaluativa, atendiendo a los métodos y técnicas tanto tradicionales, como contemporáneos. La evaluación y sus componentes epistemológicos, didácticos y tecnológicos completan un riguroso trabajo que profundiza en las competencias del área y en la evaluación continua.

De este estudio se han derivado las siguientes publicaciones:

- *Didáctica de la evaluación. Materiales curriculares para el profesorado del área de lengua castellana y literatura en Educación Secundaria*. Libro publicado con motivo de la obtención del Primer Premio en la VI Convocatoria del Certamen de Publicaciones, convocado por la Delegación Provincial de Educación de Córdoba. Córdoba, Delegación Provincial de Educación, 2002. ISBN 84-699-8621-X.
- "Enseñar y aprender... con tecnología", artículo publicado en *E-CO, Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado (Centro del Profesorado "Luisa Revuelta" de Córdoba)*. [En línea: <http://aula.cepcordoba.org/revista/artdet.asp?id=9>]. ISSN: 1697-9745, año 1, nº 1, enero- 2005, pp. 1-4.
- "Educación Intercultural y Humanidades", artículo publicado en *ED.UCO, Revista de Investigación Educativa (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba)*. ISSN: 1698-7209, año 2006, Nº 2, pp. 216-232.

- "Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria", artículo publicado en *OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura* (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil -CEPLI- (Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Castilla-La Mancha). Nº 3, año 2007, pp. 39-53. ISSN: 1885-446-X.
- "La evaluación de la competencia lingüística en la ESO: selección de estrategias metodológicas", en *ED.UCO, Revista de Investigación Educativa (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba)*. (Enviado y pendiente de publicación).
- *La Generación del 27, entre Góngora y las Vanguardias. Estrategias metodológicas de trabajo en el aula*, ed. Delegación Provincial de Educación de Córdoba, 2007. ISBN: 978-84-8051-262-6.
- *Poetas docentes en el aula. Miradas poéticas sobre textos del 27*, ed. Delegación Provincial de Educación de Córdoba, 2008. ISBN: 978-84-8051-269-5.
- Comunicación: *La Generación del 27: estrategias metodológicas de trabajo en el aula*, presentada en el Congreso "La Generación del 27 en las aulas", organizado por la Asociación Andaluza de profesores de español "Elio Antonio de Nebrija" y la Consejería de Educación, los días 24, 25, 26 y 27 de abril de 2008, dentro del marco de los actos conmemorativos del 80 aniversario de la constitución del grupo poético del 27.
- Ponencia-Comunicación: *Instrumentos de evaluación*, presentada en el Congreso "Simposio Andaluz de Lectura y Escritura: Encuentro de Lengua y Literatura", organizado por el Centro de Profesorado "Luisa Revuelta" de Córdoba, dentro de su Plan Bianual de Formación 1999-2000, los días 28 de abril al 1 de mayo de 2000.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 1 de junio de 2010

Firma de la directora

Fdo.: María Rosal Nadales.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

(ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA)

TESIS DOCTORAL

DIDÁCTICA APLICADA A LA EVALUACIÓN EN
EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y
LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

BARTOLOMÉ DELGADO CERRILLO

DIRECTORA: PROFESORA DRA. MARÍA ROSAL NADALES

PROGRAMA DE DOCTORADO

LITERATURAS HISPÁNICAS: ESTUDIO E INVESTIGACIÓN

CÓRDOBA

2010

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como el desarrollo de una tesis doctoral es inevitable que te asalte un muy humano egocentrismo que te lleva a concentrar la mayor parte del mérito en el aporte que has hecho. Sin embargo, el análisis objetivo te muestra inmediatamente que la magnitud de ese aporte hubiese sido imposible sin la participación de personas e instituciones que han facilitado las cosas para que este trabajo llegue a un feliz término. Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para ser justo y consecuente con ellas, expresándoles mis agradecimientos. De forma muy especial a las siguientes personas:

- A mi familia, especialmente a mi padre y a la memoria de mi madre.
- Al profesor dr. Luis Sánchez Corral, in memoriam, primer director e inspirador de esta tesis doctoral, uno de esos profesores que, al decir de Nikos Kazantzakis, saben transformarse en puentes y después invitan a sus alumnos a cruzarlos.
- A la profesora dra. M^a Luisa Calero Vaquera y al Dpto. de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCO.
- A los profesores doctores Vicenta Pérez Ferrando y Luis Rodríguez García, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO.
- A los profesores de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria, por su valiosísima colaboración en la realización y gestión de la información aportada por los test que han servido de punto de partida para realizar este trabajo de investigación.
- Y un agradecimiento especial a la directora y tutora de mi tesis, la profesora dra. María Rosal Nadales, por su disponibilidad, espíritu crítico, apoyo y buen hacer en la dirección de esta tesis doctoral, brindados desde siempre y sobre todo por esa gran amistad que me brindó y me brinda, por escucharme y aconsejarme siempre, por prestarme su ayuda cuando más la necesitaba, por ser una persona con la que puedo contar siempre, gracias María.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	PÁG.
CONSIDERACIONES PREVIAS	15
- Unas notas preliminares	17
- Objetivos	17
- Metodología e instrumentos	19
CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	33
- Concepciones docentes sobre la evaluación en una enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura por transmisión-recepción	33
- Avances en el intento de transformación de las ideas espontáneas	39
INTRODUCCIÓN	43
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN ESA ETAPA EDUCATIVA	51
- La visión histórica	54
- El papel y los problemas de la evaluación	56
- El futuro de la evaluación	57
CAPÍTULO 1. Concepto, naturaleza e importancia de la evaluación	61
1.1. La evaluación como instrumento de trabajo	75
1.2. La evaluación en el sistema educativo español	75
1.2.1. Los ámbitos	82
1.2.2. El léxico de la evaluación desde la LOGSE hasta la LOE: sus tipos	85
1.2.3. Principios básicos de la evaluación	89
1.2.4. Características de la evaluación	90
1.2.4.1. Características de la evaluación en la práctica educativa	92
1.3. Las funciones de la evaluación	95
CAPÍTULO 2. La Evaluación del aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria	105
2.1. El pensamiento de los adolescentes y su rendimiento académico	109
2.1.1. Las nuevas capacidades mentales de adolescentes en Secundaria	111
2.1.2. Condicionantes del aprendizaje	114
2.2. Desarrollo del proceso de evaluación	118

2.2.1.	La evaluación inicial	119
2.2.2.	La evaluación continua	123
2.2.3.	La evaluación final	129
2.3.	Los criterios de evaluación	133
2.4.	Sobre la evaluación en educación secundaria	138
2.4.1.	Los instrumentos de evaluación	139
2.4.2.	La evaluación de los contenidos conceptuales	140
2.4.3.	La evaluación de los contenidos procedimentales	143
2.4.4.	La evaluación de las actitudes	146
2.4.5.	Las sesiones de evaluación	148
2.4.6.	Evaluar versus calificar	157
2.4.7.	Evaluación e información	161

SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 169

CAPÍTULO 3.	La enseñanza de la Lengua y la Literatura	171
3.1.	La enseñanza tradicional	176
3.2.	Tendencias actuales y metodología	177
3.3.	Las habilidades generales del lenguaje	180
3.4.	La corriente interdisciplinaria	181
3.5.	Capacitación docente	182
3.6.	Algunas técnicas	183
3.7.	Informática y técnicas literarias	185
3.8.	Acerca de las competencias lingüísticas y literarias en la Educación Secundaria y su relación con los objetivos de etapa	186
3.8.1.	Competencia: Mejorar la comprensión y expresión como medio imprescindible para acceder al conocimiento de los elementos básicos de la cultura y contribuir a la educación integral del alumnado	186
3.8.2.	Competencia: Educar la sensibilidad del alumnado como medio de acercamiento a los textos, a la literatura, a fin de estimular el consumo de los mismos y el disfrute que esta actividad supone	194
3.9.	Sobre las orientaciones didácticas y-o metodológicas	202
3.9.1.	La lengua y la literatura en la ESO	205
3.9.2.	La lengua y la literatura en el Bachillerato	209
CAPÍTULO 4.	La evaluación en el Área de Lengua Castellana y Literatura	221
4.1.	Criterios para la evaluación en lengua y literatura	227
4.2.	Modelos de evaluación	233
4.3.	¿Qué evaluar? Evaluación conceptual, procedimental y actitudinal	236

4.4. ¿Cómo evaluar? La observación y la recogida de datos	238
4.5. ¿Para qué evaluar? Elaboración de informes	240
4.6. La evaluación del rendimiento académico del alumnado: inicial, formativa y final	244
4.7. Instrumentos de evaluación	245
4.8. Autoevaluación y coevaluación del alumnado	248
4.9. Didáctica aplicada y formación del profesorado	249
4.9.1. La comunicación didáctica	250
4.9.2. Los elementos de la comunicación didáctica	253
4.9.3. El dominio de la comunicación didáctica	255
4.9.4. Estrategias metodológicas y-o didácticas	256
4.10. Formación científica y didáctica aplicada	259
4.11. Competencia profesional y desarrollo del currículo	262
4.12. Papel de la didáctica en la formación del profesorado	263
4.13. Didáctica aplicada en el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria	265
4.13.1. La Evaluación a partir de los componentes epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico	269
CAPÍTULO 5. La práctica de la evaluación en el área: métodos y técnicas	271
5.1. Currículo y evaluación	278
5.2. La renovación del discurso sobre evaluación	281
5.3. El desarrollo de nuevas técnicas de evaluación	288
5.4. Una nueva cultura de la evaluación	291
5.5. La evaluación en la práctica: métodos, técnicas, instrumentos	294
5.5.1. Las técnicas de observación	296
5.5.2. El examen tradicional	300
5.5.3. La técnica de las pruebas	302
5.5.3.1. Pruebas de composición y ensayo	303
5.5.3.2. Las pruebas objetivas	304
5.5.4. Revisión de las tareas del alumnado	307
5.5.5. Entrevistas	311
5.5.6. Autoevaluación	311
5.6. Las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	312
5.6.1. El "cómo enseñar", un conflicto para la práctica de aula	319
5.6.2. La búsqueda del entendimiento	321
5.6.3. Un proceso de negociación permanente	323
5.6.4. Un conflicto sobre valores	325
5.6.5. Un proceso de investigación sobre la acción permanente	326
5.6.6. Las tareas como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la calidad de la enseñanza	328
5.6.7. Las tareas como esquemas prácticos para la socialización	

	del alumno y para el gobierno de la clase	330
5.6.8.	La comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas	332
5.6.9.	Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje	334
CAPÍTULO 6.	Evaluación y componente epistemológico	337
6.1.	Evaluación de la expresión oral	343
6.1.1.	Criterios para la realización de actividades de expresión oral	346
6.1.2.	Selección y producción de textos orales	350
6.2.	Evaluación de la lectura	351
6.2.1.	Nuevos marcos de valoración para la lectura	358
6.2.2.	Fundamentos del proceso lector	363
6.2.3.	Las fases del proceso lector	371
6.2.4.	Motivación-animación a la lectura en Educación Secundaria	375
6.2.5.	¿Por qué fracasa la animación a la lectura?	381
6.3.	Evaluación de la expresión escrita	385
6.3.1.	¿Composición y-o redacción?	392
CAPÍTULO 7.	Evaluación y componente didáctico-curricular	401
7.1.	Evaluación de la unidad didáctica	407
7.1.1.	Criterios de evaluación de las unidades didácticas	410
7.1.2.	Evaluación del funcionamiento de la unidad didáctica	413
7.2.	Evaluación de la programación didáctica	417
7.2.1.	Criterios para la evaluación de la programación didáctica	421
7.2.2.	Casos especiales de programación: la educación intercultural en el área de Lengua Castellana y Literatura	423
7.2.2.1.	Las aulas temporales de adaptación lingüística	427
7.2.2.2.	Una propuesta didáctica	430
7.2.3.	Casos especiales de programación: La literatura universal	438
7.2.3.1.	Esbozo de programación	441
7.2.3.2.	La literatura clásica a través del mito	444
7.2.4.	Casos especiales de programación: La literatura culta y oral en Andalucía	449
7.2.4.1.	En torno a los conceptos de "culto" y "popular"	452
7.2.4.2.	Literatura oral y literatura escrita	455
7.2.4.3.	Literatura tradicional y literatura popular	457
7.2.4.4.	La literatura oral en Andalucía	460
7.2.4.5.	Selección de propuestas didáctico-metodológicas	461
7.2.5.	Casos especiales de programación: El ámbito socio-lingüístico de la Diversificación Curricular	465
7.2.5.1.	El programa base de Diversificación Curricular	469
7.2.5.2.	Planificación del ámbito socio-lingüístico	471
7.3.	Evaluación de actividades complementarias y extraescolares	475

CAPÍTULO 8. Evaluación y componente tecnológico	479
8.1. Los recursos y materiales didácticos como componente estructural del Currículo	487
8.2. Criterios para el aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales	495
8.3. Criterios para el aprovechamiento didáctico de la prensa escrita	501
8.3.1. La prensa escrita: una metodología interactiva de integración	505
8.3.2. Estrategias metodológicas para trabajar la prensa en el área de Lengua Castellana y Literatura	507
8.4. Las nuevas tecnologías en el área de Lengua Castellana y Literatura	510
8.4.1. Objetivos con relación al alumnado	516
8.4.2. Objetivos con relación al profesorado	517
8.4.3. Las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura	518
8.5. A modo de conclusión respecto a la utilización de los recursos didácticos y las Nuevas Tecnologías en el área	525

TERCERA PARTE. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. CONCLUSIONES FINALES 533

CAPÍTULO 9. Competencias y Evaluación Continua	535
9.1. Unas breves reseñas normativas	539
9.2. A modo de introducción	540
9.3. Competencias y evaluación continua	545
9.3.1. Las competencias básicas	550
9.3.2. La competencia en comunicación lingüística como propuesta del currículo español	555
9.3.3. Competencia en comunicación lingüística: concretando la propuesta anterior	562
9.3.4. Competencia en comunicación lingüística en ocho pasos	567
9.3.5. Contribución de la materia Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las competencias básicas	569
9.4. La enseñanza de la lengua y las competencias básicas	571
9.4.1. Indicadores para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística	573
9.4.2. Subcategorización de la competencia en comunicación lingüística	582
9.4.3. Determinación de algunas competencias para diseñar actividades en el Bachillerato	586
9.4.4. Las competencias básicas en el ámbito lingüístico del currículo	590
9.4.5. Un nuevo enfoque de los objetivos, de los contenidos y de los procesos de evaluación	596
9.5. La evaluación de las competencias	599

9.6. Sobre el concepto de competencias en el Área de Lengua Castellana y Literatura	602
9.7. La competencia comunicativa en el ámbito de la Pragmática	603
9.8. Una conclusión final sobre las competencias básicas	606
CAPÍTULO 10. Conclusiones finales	609
- Una reflexión final	622
BIBLIOGRAFÍA	627
ÍNDICE (GRÁFICOS Y TABLAS)	655

CONSIDERACIONES PREVIAS

CONSIDERACIONES PREVIAS.-

Unas notas preliminares.

La evaluación es un instrumento para desarrollar la práctica pedagógica. Su objetivo fundamental es la recogida sistemática de informaciones precisas y su posterior análisis. Se trata de una manera de que el profesor reciba retroalimentación constante sobre la práctica educativa. La evaluación es una cuestión ética antes que técnica. En este trabajo se analizan críticamente algunas concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura —en adelante LCL— y se presenta un intento de transformación de dichas concepciones para acercar la práctica evaluadora a las orientaciones constructivistas del aprendizaje del área.

Cada vez más, la investigación sobre enseñanza de esta disciplina viene llamando la atención sobre el hecho de que el profesorado mantiene un conjunto de ideas y comportamientos docentes "espontáneos" deudores del modelo de enseñanza por transmisión-recepción, generalmente criticado, pero todavía predominante. En este marco, adquiere especial relevancia el tema de la evaluación, dado que constituye un aspecto didáctico de gran influencia sobre estudiantes y docentes. En nuestra investigación vamos a mostrar algunas de estas ideas y comportamientos docentes que hemos detectado sobre la evaluación, y resumir algunos resultados que estamos consiguiendo en el intento de contribuir a su superación.

Objetivos.

Hemos acometido este trabajo con la intención de plantear una síntesis de los problemas de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el área de LCL, en la Educación Secundaria. No son abundantes los estudios e investigaciones que han afrontado la misma temática, y en numerosas ocasiones nos hemos encontrado con que las más de las veces el tratamiento de estos problemas era incompleto, fragmentario o unilateral. Con frecuencia, los aspectos teóricos no han derivado hacia un serio enfoque instrumental; a veces, el querer sintetizar toda la problemática conducía a una enumeración superficial de principios más bien obvios y muchas veces repetidos. En otras ocasiones era el afán pragmático el que llevaba a ofrecer un conjunto de sencillas recetas de aplicación general, no fundadas en una seria teoría de los objetivos del aprendizaje y de su

modo de efectuarse.

Otro grave defecto de los manuales de uso habitual ha consistido en restringir el concepto de evaluación a los aspectos exclusivamente intelectuales del aprender. Aunque a veces ciertos hábitos y destrezas se han enunciado como objetivos, la falta de precisión en el modo de declararlos no condujo a la determinación de instrumentos válidos y confiables, aptos para verificar su existencia.

Asimismo, hemos analizado los objetivos de la educación que hacen a la afectividad, a la vida emocional y al acuciante problema planteado por la necesidad y posibilidad de su evaluación. Entrar a analizar aquí el carácter subjetivo e impreciso de las evaluaciones tradicionales, repetir la narración de los resultados a que ha conducido siempre el someter un conjunto de exámenes escritos al juicio de un grupo de profesores de una asignatura en cuestión, solicitando a cada docente la apreciación individual de cada prueba, sería entrar en el campo de la anécdota efímera. No obstante nunca está de más indicar que cada vez que se intentó tal experiencia, resultaron sorprendentes las diferencias en cuanto a la calificación otorgada por cada docente a la misma prueba.

Teniendo en cuenta todos estos puntos de vista, podemos enunciar los siguientes objetivos de nuestra investigación:

- Establecer pautas y criterios de calificación bien definidos que tengan en cuenta estas otras variables que quedaban sujetas a criterios individuales y posturas voluntaristas; y que estos criterios sean puestos en práctica por todos los profesores. Las garantías procedimentales quedarían aseguradas.
- Introducir parámetros que aseguren, no sólo la función clasificatoria de la evaluación, sino también el carácter continuo o formativo.
- Asumir la evaluación en todo el contexto del proceso educativo.
- Conocer todas las variables que inciden en la evaluación.
- Relacionar los resultados de la evaluación en el alumnado con las aptitudes del profesorado.
- Distinguir las diferentes pruebas de evaluación que son aplicables en función de los objetivos marcados.

- Percibir, mediante ejemplificaciones, cómo la evaluación es el final de una buena programación.
- Diseñar actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje y, diferenciar evaluación de examen, y evaluación continua de exámenes continuos.
- Asumir que evaluar es también conocer la estrategia utilizada por el alumnado en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades y dejar de creer que el principal objetivo de la evaluación es poner una nota a cada estudiante.
- Dejar de creer que los exámenes por sí solos nos indican qué estudiantes fracasan y cuáles no y, en cambio, asumir que los propios procedimientos de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar.
- Que sea el propio alumno quien ha de llegar a ser capaz de reconocer sus aciertos y dificultades y en cambio dejar de creer que la evaluación es una tarea de responsabilidad exclusiva del profesor.
- Pensar que todos los alumnos pueden alcanzar los aprendizajes significativos mínimos y en cambio dejar de pensar que siempre nos encontraremos alumnos incapaces que no tienen cabida posible en aulas "normales".
- En definitiva, darle a la evaluación un carácter pedagógico sumado al carácter acreditativo que ya tiene.

Metodología e instrumentos.

La idea principal es renovar el modelo de evaluación, adaptarlo a la realidad en que se desarrolla la labor docente, humanizar el proceso de evaluación de cara al alumnado, y conseguir el grado más alto posible de equidad y objetividad en el proceso. Para ello, hemos realizado nuestra investigación en tres fases:

PRIMERA FASE: PLANIFICACIÓN.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación debe tener en cuenta múltiples factores:

- La asistencia.
- La contribución personal del alumnado.
- Su compromiso con su propio aprendizaje.
- Un seguimiento continuado de su progreso.
- Un sistema que garantice uniformidad de criterios.

Queremos que el alumnado se sienta más identificado con este sistema de evaluación que supone un nuevo método de trabajo, a fin de que participe más en el ritmo de la clase y que se implique más en su trabajo personal y con el grupo.

Esta fase es ardua, pero muy gratificante, y permite sentar las bases teóricas a las que constantemente volveremos cada vez que proponamos una modificación. Partimos de nuestra experiencia: el tipo de alumnado con el que contamos, su actitud ante el trabajo de clase, sus opiniones sobre los exámenes; contamos con el modo de trabajo del departamento, labores de coordinación inter-nivel, método de realización de exámenes, propuestas de actividades alternativas. Todo ello se hace de una forma consensuada, objetiva, realista, práctica y bien organizada.

Los parámetros de valoración que se discuten inicialmente son: la asistencia mínima, la cantidad mínima de pruebas de clase, las actividades trimestrales (para fomentar la autonomía y la diversidad), la calificación trimestral (basada en todas las actividades realizadas), y la calificación final (la media ponderada de los tres trimestres).

SEGUNDA FASE: RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EVALUADORAS DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE LCL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cuestionario para el profesorado:

Intervención didáctica	Si	No
¿Utilizas la biblioteca con tu alumnado para complementar tu labor docente?	53%	47%
¿Realizas actividades de subrayado con el alumnado?	64,7 %	35.3%

¿Realizas actividades de confección de mapas conceptuales/esquemas?	76,5 %	23,5%
¿Realizas actividades de elaboración de resúmenes?	82,4 %	17,6%
¿Recomiendas a tu alumnado lecturas complementarias al libro de texto?	76,5 %	23,5%
¿Utilizas lecturas complementarias al libro de texto?	70,6 %	29,4%
¿Realizas actividades de clase utilizando recursos electrónicos de la Internet o contenidos de DVD, CD, etc.?	47%	53%
¿Realizas actividades utilizando libros de referencia y de consulta (enciclopedias, diccionarios, monografías), revistas, periódicos?	70,6 %	29,4%
¿Realizas trabajos de documentación y reflexión antes y después de una actividad complementaria o extraescolar?	47%	53%
¿Enseñas al alumnado habilidades de uso de la información y trabajo documental basado en la utilización de múltiples fuentes?	47%	53%
¿Realizas actividades para la elaboración de citas bibliográficas?	11,8 %	88,2%
¿Realizas junto con el alumnado glosarios específicos del área?	23,5 %	76,5%
¿Has desarrollado proyectos documentales y de investigación utilizando los recursos bibliotecarios?	41,2 %	58,8%
¿Realizas guiones y trabajos sobre el material audiovisual para complementar los contenidos curriculares?	23,5 %	76,5%
¿Has desarrollado actividades de promoción lectora utilizando los recursos bibliotecarios?	70,6 %	29,4%
¿Reparas los textos de los alumnos en aspectos relacionados con la comprensión y expresión escritas?	100%	0%
¿Reparas los textos del alumnado en aspectos relacionados con trabajos documentales, de búsqueda de información y de investigación?	35,3 %	64,7%

¿Realizas actividades de expresión oral?	94%	6%
¿Evalúas los procesos de trabajo del alumnado?	94%	6%
¿Pides a tu alumnado que recopile en un portafolio o una carpeta sus trabajos documentales, sus escritos, sus comentarios de lecturas,...?	97%	3%
¿Pides a tu alumnado que recopilen carpeta electrónica sus trabajos documentales, sus producciones escritas,...?	0%	100%
Actualización didáctica. Formación. Práctica lectora	Si	No
¿Realizas actividades de lectura en voz alta?	100%	0%
¿Lees con regularidad libros de ficción?	53%	47%
¿Lees con regularidad prensa de información general?	70%	30%
¿Lees con regularidad libros relacionados con tu área o ámbito de trabajo?	64,7 %	35,3%
¿Lees con regularidad revistas relacionadas con tu área o ámbito de trabajo?	82,3 %	17,7%
¿Consultas regularmente la Internet para documentarte a la hora de preparar tu trabajo docente?	35,3 %	64,7%
¿Has realizado actividades de formación relacionadas con la utilización didáctica de la biblioteca?	29,4 %	70,6%
¿Has realizado actividades de formación relacionadas con estrategias de comprensión lectora?	76,5 %	23,5%
¿Consultas los fondos de la biblioteca escolar a la hora de preparar tu trabajo docente?	17,6 %	82,4%

Cuestionario para el alumnado:

Cuestionario del alumnado		Si	No
¿Lee tu padre con regularidad?		67 %	33 %
¿Lee tu madre con regularidad?		70.2 %	29.8 %

¿Vas con tus padres a librerías?		52 %	48 %
¿Te suelen comprar libros tus padres?		87 %	13 %
¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu casa?	< de 50 libros	17 %	
¿Hay en tu clase una pequeña sección documental de aula?		87 %	13 %
¿Te recomiendan en el colegio libros para leer?		92.5 %	7.5 %
¿Te recomiendan en el colegio libros para consultar?		86 %	14 %
¿A quiénes consultas para que te sugieran lecturas?	a- Padres	65 %	
	b- Amigos	34 %	
	c- Profesor	24 %	
	d- Responsable biblioteca escolar	3 %	
	e- Librero	16 %	
	f- Responsable biblioteca pública	12 %	
¿A través de que medios te orientas para tus lecturas?	a.- Padres	54 %	
	b.- Internet	21 %	
	c.- Responsable biblioteca escolar	7 %	
	d.- Responsable biblioteca pública	16 %	
	e.- Revista	23 %	
	f.- Periódico	6 %	
	g.- Boletín informativo de biblioteca de centro	11 %	
	h.-Web del centro	2 %	
¿Vas normalmente a la biblioteca de tu colegio?	a.- 1 hora a la semana	21 %	
	b.- 2 horas a la semana	4 %	
	c.- 3 horas a la semana	4 %	

	d.- 4 horas a la semana	2 %	
	e.- 5 horas a la semana	0 %	
	f.- 6 horas a la semana	2 %	
	g.- Ninguna hora a la semana	62 %	
¿Vas normalmente a la biblioteca pública?		58.5 %	41.5 %
¿Vas con regularidad a la biblioteca pública?	a.- 1 hora a la semana	24.5 %	
	b.- 2 horas a la semana	5.3 %	
	c.- 3 horas a la semana	3 %	
	d.- 4 horas a la semana	1 %	
	e.- 5 horas a la semana	0 %	
	f.- 6 horas a la semana	3 %	
	g.- Ninguna hora a la semana	54 %	
¿Qué tipos de libros lees?	a.- De literatura infantil y juvenil	74.5 %	
	b.- Documentales e informativos	18 %	
	c.-Cómics/ tebeos	44.6 8 %	
¿Cuánto tiempo dedicas semanalmente a leer por gusto?	a.-½ hora	10.6 %	
	b.-1 hora	25.5 %	
	c.-2 horas	14 %	
	d.-3 horas	13 %	
	e.-4 horas	7 %	
	f.-5 horas	12 %	

	g.-Más 5 horas	16 %	
¿Te gusta escribir?		76.5 %	23 %
¿Qué tipo de textos sueles escribir?	a.- Diarios	23 %	
	b.- Cartas	34 %	
	c.- Cuentos	31 %	
	d.- Pequeños relatos	14 %	
	e.- Poemas	12 %	
	f.- Correos electrónicos	23 %	
	g.- Noticias	1 %	
	h.- sms	29 %	
	i.- Otros	7 %	
¿Te leen tus profesores en voz alta?		91 %	9 %
¿Realizas actividades de subrayado en clase?		51 %	49 %
¿Realizas actividades de confección de mapas conceptuales/ esquemas?		83 %	17 %
¿Realizas normalmente resúmenes de los textos?		76.6 %	23.4 %
¿Te recomienda lecturas complementarias al libro de texto?		63 %	37 %
¿Utilizas lecturas complementarias al libro de texto?		76.6 %	23.4 %
¿Realizas actividades de clase utilizando recursos electrónicos de Internet o contenidos en CD o DVD?		52 %	48 %
¿Realizas actividades utilizando libros de referencia y de consulta?		94.7 %	5.3 %
¿Realizas trabajos de documentación y reflexión antes y después de una actividad complementaria o extraescolar?		50 %	50 %
¿Consultas Internet para documentarte a la hora de realizar		42.5	57.5

tus trabajos escolares?		%	%
¿Consultas los fondos de la biblioteca escolar a la hora de preparar tus trabajos escolares?		17 %	83 %
¿Realizas actividades para la elaboración de citas bibliográficas?		21 %	79 %
¿Realizas actividades de exposición oral?		71 %	29 %
¿Te cuesta comprender lo que lees?		22 %	78 %
¿En qué materias tienes más dificultades?	a.- Conocimiento del Medio	5 %	
	b.- Lengua	23 %	
	c.- Inglés	22 %	
	d.- Matemáticas	30 %	
	e.- Música	17 %	
¿Cuánto tiempo dedicas semanalmente a leer para estudiar?	a.- ½ hora	15 %	
	b.- 1 hora	14 %	
	c.- 2 horas	20 %	
	d.- 3 horas	8.5 %	
	e.- 4 horas	15 %	
	f.- 5 horas	13 %	
	g.- + de 5 horas	19 %	
¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a ver la televisión?	a.- ½ hora	18 %	
	b.- 1 hora	29 %	
	c.- 2 horas	24 %	
	d.- 3 horas	10 %	
	e.- 4 horas	15 %	
	f.- 5 horas	0 %	
¿Con qué frecuencia accedes a Internet?	a.- Una vez todos los días	10 %	

	b.- Varias veces todos los días	10 %	
	c.- Una vez a la semana	12 %	
	d.- Entre dos y tres veces por semana	9.5 %	
	e.- Una vez cada dos semanas	2 %	
	f.- De vez en cuando	20 %	
	g.- Ninguna vez	6 %	
Actividades que más te gusta realizar en Internet	a.- Navegar por distintas paginas webs	37 %	
	b.- Enviar y recibir correos electrónicos	20 %	
	c.- Participar en foros	3 %	
	d.- Descargar archivos	28 %	
	e.- No realizo ninguna actividad	15 %	
Contenidos más consultados en Internet	a.- Compras	4 %	
	b.- Páginas webs	31 %	
	c.- Consulta de programación de televisión	5 %	
	d.- Formación y estudios	14 %	
	e.- Melodías, logos ...	10 %	
	f.- Juegos para el ordenador	38 %	
	g.- Programas informáticos	6 %	
	h.- Música	24 %	
	i.- Películas	2.3 %	
	j.- Viajes/ turismo	5 %	
	k.- Noticias	5 %	

DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN

Para la recogida de información, hemos seleccionado una muestra de cien profesores de LCL, que actualmente están impartiendo la docencia en el área en diferentes centros de Córdoba y provincia, y trescientos alumnos, a razón de tres alumnos por grupo en los que imparte docencia cada uno de esos profesores.

TERCERA FASE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

La normativa sobre evaluación en el área de LCL especifica que se debe evaluar el nivel de las capacidades generales alcanzadas al final de cada ciclo y que aparecen expresadas como objetivos de área o como criterios de evaluación. Estas capacidades han de ser alcanzadas mediante la asimilación de cuatro tipos de conocimientos bajo los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal, a saber, la historia de la literatura, el sistema lingüístico, los usos y formas de la comunicación oral y escrita, y los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Nada más fácil para cualquiera que caer en la tentación de convertir el conocimiento de estos contenidos en objetivos a alcanzar y adoptar su logro o no como el principal criterio de evaluación. El uso y disfrute del examen tradicional como instrumento de evaluación exclusivo se desprende como una consecuencia necesaria. Pero las respuestas a un examen de historia de la literatura, de redacción o de análisis sintáctico no representan realmente el grado de competencia lingüística que el alumnado debe tener para enfrentarse a estudios posteriores. Los modelos de "pruebas objetivas" o de cuestiones cerradas, orientadas a una baremación y cuantificación rígidas, resultan inoperantes para nuestra área por la escasa información que proporcionan, así que nos sorprendemos mucho cuando el profesor de matemáticas nos dice que "hay alumnos y alumnas que no entienden los enunciados de problemas", o el de sociales que "no saben expresarse por escrito".

En líneas generales, los profesores usamos del trabajo de los alumnos (en sus manifestaciones más externas) como única fuente de evidencia evaluativa, incorporando juicios subjetivos, de tal modo que la actividad evaluadora se ajusta siempre sólo a las expectativas y creencias de los profesores (individualmente considerados, además) e ignorando los acontecimientos educativos.

Dos tipos de problemas se aúnan en esto que decimos: unos que afectan al

profesorado y otros a la propia estructura de las instituciones educativas. Son problemas del profesorado cuestiones como la implicación personal y emocional, la independencia, la falta de formación específica y técnica, la falta de entrega al esfuerzo que supone la evaluación, etc. Del Sistema Educativo y de sus Instituciones siempre se ha dicho que proporcionan un nivel decreciente, que no cumplen sus funciones, etc.

La evaluación del alumnado está necesitada de estudios que orienten y asesoren al profesorado, ya que es un tema suficientemente amplio y exhaustivo, quizá por ser tan habitual, por las dificultades que encierra su práctica, por el sentido y la forma de llevarla a cabo, así como por las consecuencias que de ella se derivan en los distintos planos: pedagógico, personal y social.

No hay consenso sobre la gama de técnicas e instrumentos que deben usarse. Los criterios de calificación efectivamente son homogéneos y están unificados. Existe acuerdo entre los miembros de cada departamento sobre los contenidos conceptuales a calificar. No hay criterios comunes en lo que respecta a la evaluación de los contenidos procedimentales y las actitudes.

Partimos de la convicción de que cuando el profesorado realiza una planificación de su actividad va a encontrar seguridad. Su formación en este campo es necesaria, pues se ha comprobado que el profesorado, a veces, tiende a conseguir tal seguridad renunciando a su propia formación y pasando a depender de expertos curriculares que, difícilmente, pueden hacer una interpretación de los saberes culturales que los haga relevantes y valiosos, es decir, que estén vinculados con la vida del alumnado que ha de aprenderlos. Por esto, uno de los propósitos básicos de nuestro estudio es analizar los procesos de enseñanza que permiten realizar ese plan de cultura contenido en el currículum, a través de los aprendizajes, formación y desarrollo efectuados por el alumnado.

En esta misma línea de pensamiento, el trabajo se ha planteado desde dos dimensiones. Una, seleccionando temas que nos hagan reflexionar sobre problemas y dificultades que se presentan en las aulas y en los centros de enseñanza secundaria. La organización temática que se ha configurado de esos contenidos se ha hecho según los distintos enfoques de racionalidad curricular o formas que hay para orientar el trabajo del profesorado. La otra dimensión se basa en la imperiosa necesidad de proporcionar al profesorado —en nuestro caso, al de LCL— principios de procedimiento que le ayuden y orienten a preparar el trabajo que va a desarrollar en el aula, ya que, como dijimos anteriormente, cuando el profesorado

realiza una planificación de su actividad es precisamente cuando encuentra seguridad.

CUARTA FASE: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES

Agrupada en tres bloques fundamentales, nuestra investigación aborda, en primer lugar, los fundamentos teóricos de la evaluación en Educación Secundaria, planteando una aproximación al concepto de evaluación en esa etapa educativa. En este sentido, hemos planteado una reflexión sobre la naturaleza y el concepto de evaluación, partiendo de unos principios básicos, así como analizando los diferentes tipos de evaluación. Además, se realiza una exposición-resumen sobre el Sistema Educativo Español, para terminar con una visión de las teorías implícitas del profesorado en torno a la evaluación, y un planteamiento teórico sobre cómo aplicar didácticamente el modelo de evaluación que pretendemos describir al área de LCL en Educación Secundaria, a partir de los tres componentes fundamentales, a saber, epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico.

Asimismo, hemos analizado una descripción de los adolescentes, sus capacidades mentales y su rendimiento académico, así como del proceso de evaluación, las fases, los criterios, los instrumentos y los contenidos a tener en cuenta a la hora de evaluar. También se plantean unas reflexiones sobre la evaluación en Educación Secundaria, en las que el referente inmediato para desarrollar este punto han sido los documentos oficiales que establecen la evaluación en la Educación Secundaria; y así, se describe la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las sesiones de evaluación, para terminar con una reflexión y diferenciación sobre los conceptos de evaluación, calificación e información.

El segundo bloque de contenidos plantea la aplicación didáctica del modelo de evaluación desarrollado en la primera parte al área de LCL en Educación Secundaria. Comenzamos por efectuar una descripción general de lo que es la enseñanza de la materia denominada LCL, con una perspectiva histórica, las tendencias actuales, la relación entre informática y técnicas literarias; se analizan también las competencias lingüísticas y literarias en la Educación Secundaria y su relación con los objetivos de etapa, así como las orientaciones didácticas y-o metodológicas.

Hemos analizado los criterios para la evaluación en el área antes citada, a partir de los conceptos, procedimientos y actitudes, todo ello como referente fundamental para la evaluación de las capacidades del alumnado, partiendo previamente de la observación, la recogida de datos y la elaboración de informes. Se abordarán aquí también las cuestiones relacionadas con la metodología y los instrumentos de evaluación, caracterizando el contexto de estudio, sin olvidar una reflexión sobre los conceptos de autoevaluación y coevaluación. Se abordará además el concepto de didáctica aplicada en el área de LCL de Educación Secundaria, así como la manera de llevar a cabo la evaluación en el área a partir de los componentes epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico.

Hemos dedicado un apartado especialmente a los métodos y técnicas de evaluación en el área que nos ocupa. Se analizarán allí las tareas, los pasos previos y los tipos de pruebas, la diferenciación entre clases prácticas y teóricas, los criterios que permiten determinar qué prueba utilizar en cada caso, para terminar con una reflexión sobre las pruebas de evaluación inicial y el refuerzo educativo.

Terminamos este segundo bloque analizando la evaluación del “componente epistemológico”, en virtud del cual, se aportarán pautas de actuación al profesorado para llevar a cabo, con garantías suficientes la evaluación de la expresión oral, de la lectura y de la expresión escrita, a base de la definición de diferentes criterios para llevar a cabo esta evaluación, auxiliados por diferentes estrategias metodológicas. A continuación, abordamos el estudio de la evaluación del componente didáctico-curricular, en función del cual se debería realizar la evaluación de la unidad didáctica, de la programación y sus casos particulares —educación intercultural, literatura universal, literatura culta y oral en Andalucía y el ámbito socio-lingüístico de la Diversificación Curricular—, así como de las actividades complementarias y extraescolares. Y, por último, le tocará el turno a la evaluación del componente tecnológico, haciendo especial hincapié en la nueva dimensión del concepto de evaluación, al que ya hemos aludido en el primer bloque, nuevo concepto que viene propiciado por la entrada en el mundo educativo de las nuevas tecnologías y su irrupción en el área de LCL, amén del aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales, los medios de comunicación social, sin olvidar las innovaciones que se han ido produciendo en el área en los últimos años.

La tercera parte plantea una reflexión sobre los aspectos pedagógico-didácticos de las aportaciones realizadas en este trabajo desde el punto de vista de las competencias básicas en el área de LCL, así como pone de manifiesto las principales conclusiones en este campo. Y así, damos

cuenta de las principales conclusiones a que hemos llegado con la realización de este trabajo de investigación, así como las diferentes propuestas de mejora que sería necesario introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar que la evaluación del profesorado en el área que nos ocupa —diríamos que en todas las áreas— esté avalada por unos planteamientos sistematizados y acordes con las necesidades educativas del alumnado.

Ante la conciencia más o menos clara de que no se hace habitualmente una evaluación seria, lo que nunca debe hacerse —entendemos— es hacer tabla rasa de los problemas puntuales que nos puede plantear un sistema de evaluación deficiente y actuar arbitrariamente, tanto por exceso como por defecto de rigor.

Cambiar los puntos de vista de la evaluación implica cambiar radicalmente muchos conceptos que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que los alumnos aprendan. Pensar en la evaluación como eje vertebrador de la didáctica es una de los elementos que más puede favorecer la mejora de la práctica educativa.

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LCL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.-

Cada vez más, la investigación sobre enseñanza de los contenidos correspondientes al área de LCL en Educación Secundaria viene llamando la atención sobre el hecho de que el profesorado mantiene un conjunto de ideas y comportamientos docentes "espontáneos" deudores del modelo de enseñanza por transmisión-recepción, generalmente criticado, pero todavía predominante. En este marco, adquiere especial relevancia el tema de la evaluación, dado que constituye un aspecto didáctico de gran influencia sobre estudiantes y docentes. Vamos a mostrar algunas de estas ideas y comportamientos docentes que hemos detectado sobre la evaluación y resumir algunos resultados que estamos consiguiendo en el intento de contribuir a su superación.

Para llevar a cabo esta investigación acerca de las concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de LCL, hemos partido de investigaciones paralelas realizadas en el campo de las ciencias en Educación Secundaria, que nos han abierto un amplio margen de posibilidades para plantear y analizar exhaustivamente las mencionadas concepciones. De ahí que citemos en las referencias bibliográficas algunos estudios relacionados con estas materias.

Concepciones docentes sobre la evaluación en una enseñanza de la LCL por transmisión-recepción.

Como acabamos de expresar, nuestro punto de partida para establecer las principales concepciones docentes espontáneas sobre la evaluación en el área, ha sido considerar estas ideas y comportamientos como parte del contexto de enseñanza por transmisión-recepción de conocimientos ya elaborados (ALONSO SÁNCHEZ ET ALII, 1992; CALATAYUD ET ALII, 1992) en el que se han generado. En este contexto, la dinámica de enseñanza-aprendizaje induce —cabe pensar— a limitar los momentos de evaluación a una serie de pruebas o exámenes realizados al final de periodos más o menos largos de clase para comprobar cuáles de los conocimientos que el profesor ha transmitido previamente "devuelven" los alumnos.

Además, la orientación conductista que subyace bajo esta dinámica llevaría a tratar de "medir" el aprendizaje de los alumnos acumulando resultados parciales

referidos al grado de adquisición de algunos "objetivos operativos" que, supuestamente, son evaluados en cada prueba. Todo ello generaría en los profesores un conjunto de ideas y comportamientos sobre la evaluación, que se apoyarían entre sí y serían coherentes con el modelo de transmisión-recepción en que se contextualizan. En las siguientes líneas, resumimos algunas de las ideas, comportamientos y actitudes docentes sobre la evaluación que hemos detectado:

1) Una primera idea que mantienen los profesores de nuestra área sobre la evaluación en un contexto de enseñanza por transmisión es la creencia en la "objetividad y precisión" de su actividad evaluadora, debido a la naturaleza, también supuestamente objetiva, de los conocimientos científicos. Sin embargo, no es difícil poner en cuestión esta pretendida objetividad de la evaluación y evidenciar que las expectativas y-o prejuicios de los profesores del área que nos ocupa sobre el alumno evaluado influyen de modo apreciable en la calificación.

En efecto, para comprobar este extremo hemos hecho uso, entre otros instrumentos, de un cuestionario que pide a los profesores que califiquen un examen, deslizando en la mitad de los cuestionarios utilizados un pequeño comentario que atribuye dicho examen a un alumno "brillante" y en la otra mitad un comentario similar atribuyendo el mismo examen a un alumno "que tiene algunas dificultades". Los resultados obtenidos, a partir de las puntuaciones otorgadas por 153 profesores, han mostrado una diferencia de 2 puntos (en una escala de 10) a favor del supuesto "alumno brillante".

Este resultado viene apoyado, además, por estudios de Docimología, rama de la Pedagogía que investiga la técnica de la evaluación escolar y pone a prueba los progresos escolares (HOYAT, 1962; LÓPEZ, LLOPIS, SALINAS Y SOLER, 1983) que han mostrado cómo un mismo ejercicio de, por ejemplo, Física o Matemáticas, recibe puntuaciones muy diferentes cuando es calificado por distintos profesores o por los mismos profesores en momentos diferentes (por ejemplo, con un intervalo de tres meses) y, también, por otros estudios como el de SPEARS (1984), quien mostró que un mismo examen recibe calificaciones diferentes según se presente con la firma de un alumno o de una alumna.

Todos estos estudios no sólo cuestionan la supuesta objetividad y precisión de las evaluaciones habituales, sino, lo que es más importante, ponen de manifiesto una manera de actuar, mediante la cual los profesores contribuimos a que nuestros prejuicios (los prejuicios, en definitiva, de toda la sociedad) se conviertan en realidad.

2) En asociación con la creencia en la objetividad de la evaluación (como acabamos

de ver, absolutamente injustificada) y en el contexto de una enseñanza que limita el aprendizaje a la transmisión-recepción de conocimientos elaborados, se propicia también una limitación del contenido de la evaluación a lo más "objetivo y fácil de medir": la mera repetición de hechos y contenidos y su aplicación mediante ejercicios cerrados. Podríamos decir que los profesores del área de LCL no sólo consideramos nuestras evaluaciones objetivas y precisas, sino que hacemos todo lo posible para lograr esta objetividad y precisión. De hecho, en un cuestionario abierto que pide al profesorado expresar sus ideas, propósitos y preocupaciones sobre la evaluación, un 80% de los 58 profesores encuestados se han referido a esta búsqueda de objetividad, justicia y precisión, frente a un escaso 7% que han hecho alguna alusión a cualquier otro aspecto que pueda aumentar la capacidad de la evaluación para intervenir sobre el aprendizaje. Este comportamiento conlleva dejar a un lado en la evaluación aspectos fundamentales de la propia metodología (como los planteamientos cualitativos, necesariamente imprecisos, con los que se abordan las situaciones problemáticas, la invención de hipótesis, el diseño de contenidos procedimentales, etc.).

En el campo de la LCL, hemos podido constatar esta tendencia, mediante un detenido análisis de una batería de actividades de evaluación incluidas en una muestra de exámenes habituales de Secundaria, que ha puesto de manifiesto que un porcentaje muy elevado de estas actividades (95.2%), simplemente precisan (y, por tanto, fomentan) un aprendizaje de tipo repetitivo, bien sea porque se trata de pretendidas "cuestiones" que se presentan como simples ejercicios de aplicación práctica (56%), de preguntas de manejo que sólo involucran la utilización de destrezas de razonamiento intelectual (32%), o de preguntas de teoría que se pueden responder recurriendo a la mera repetición memorística (12%). Hemos evidenciado además que los profesores no somos conscientes de estas carencias de los exámenes habituales.

Para ello, elaboramos un cuestionario que pide criticar un examen conformado con preguntas que no sólo no eran adecuadas para impulsar un aprendizaje significativo de nuestra materia, sino que además poseían un perfil exageradamente repetitivo. Los análisis críticos de dicho examen, realizados por una muestra de 153 profesores, han mostrado que, en general, no se cuestiona la ausencia en el mismo de aspectos de la metodología lingüístico-literaria, de las relaciones de diferentes conceptos, e, incluso, de situaciones que exijan un manejo más significativo de estos conceptos. Por lo demás, todos estos resultados están de acuerdo con los obtenidos en análisis anteriores sobre el contenido de las pruebas de acceso a la Universidad

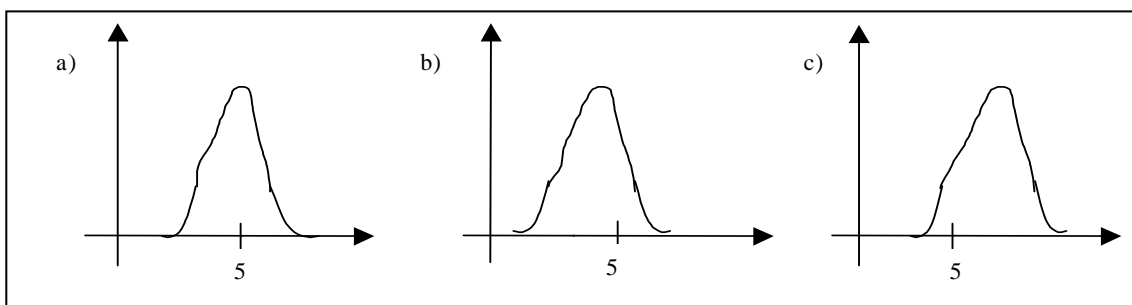
(que, a su vez, ejercen una importante influencia sobre el profesorado de Secundaria), que también mostraron la ausencia en dichas pruebas de los principales aspectos que pueden indicar un aprendizaje significativo de nuestra materia.

3) Apoyando la idea de considerar la evaluación como juicio y en coherencia con una tendencia a dotar a la disciplina que nos ocupa de un carácter elitista, se produce también un doble comportamiento docente consistente en *asignar a las pruebas una función de discriminación entre "buenos" y "malos" estudiantes y atribuir los resultados mostrados por la evaluación (particularmente los resultados negativos) únicamente a factores ajenos a la propia docencia.*

Una forma de poner de manifiesto este doble comportamiento es pedir a los profesores que expresen posibles causas de influencia en la obtención de resultados hipotéticos de una evaluación (cuestionario 1).

Cuestionario 1. Cuestionario para evidenciar la concepción elitista de los profesores sobre el aprendizaje de nuestra materia.

Supongamos que los gráficos A), B) y C) representan hipotéticas distribuciones de notas obtenidas al pasar una prueba (que puede o no ser distinta para cada grupo) a tres grupos distintos. Dar posibles explicaciones de los resultados obtenidos.



En un estudio realizado sobre las respuestas que ha dado a esta cuestión una muestra de 153 profesores del área hemos podido mostrar que:

I) Un porcentaje muy alto del profesorado encuestado (cerca del 90%) se conforma o, peor, considera deseables los resultados b) —con los que la mitad de la clase suspende!—, evidenciando una clara concepción elitista del aprendizaje de nuestra materia, ya que equivale a presuponer que sólo una

pequeña parte de los alumnos está capacitada para superar una prueba supuestamente bien diseñada.

II) Una amplia mayoría de los profesores (en torno al 75%) sólo mencionan factores ajenos a la propia docencia al citar posibles causas de influencia sobre los resultados de una prueba. Las referencias a la docencia como posible causa de resultados negativos cuestionan únicamente la enseñanza precedente (es decir, se achacan las dificultades de la Enseñanza Secundaria a las deficiencias de la Primaria y las de la Enseñanza Universitaria a las deficiencias de la Secundaria). Los alumnos también aceptan como normal que en una clase de LCL haya un elevado porcentaje de suspensos.

Sin embargo, es fácil mostrar, una vez más, lo injustificado de ambos comportamientos y evidenciar, por ejemplo, que los errores en que suelen incurrir los alumnos de primer curso de facultad cuando se les propone el primer día de clase una prueba diseñada para "diagnosticar su nivel inicial" respecto a algunos conocimientos considerados "fundamentales", son cometidos en porcentajes muy similares por los alumnos de segundo curso si se les pasa esa misma prueba. Este hecho pone en cuestión la tesis simplista que sólo responsabiliza a la enseñanza precedente de los fracasos, olvidando que las estrategias de enseñanza en los diferentes niveles (Primaria, Secundaria o Universidad) son similares, predominando en todos ellos el aprendizaje memorístico o repetitivo sobre el significativo.

4) A modo de síntesis de las ideas y comportamientos anteriores, el profesorado del área de LCL tiende, en definitiva, a *considerar que la función primordial (y casi exclusiva) de la evaluación es medir la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes*. Esta concepción de la evaluación como un instrumento de simple medición de algunos logros de los alumnos deriva en una práctica constatadora, terminal o meramente acumulativa y limitada a los mismos.

Entre el profesorado de LCL, hemos puesto de manifiesto esta concepción terminal y constatadora de la evaluación: por un lado, recopilando algunos de los resultados obtenidos en los estudios que acabamos de mencionar; también, mediante un estudio independiente consistente en solicitar a los profesores que describan su propia actividad evaluadora. La tabla I recoge una síntesis de los resultados obtenidos en ambos estudios.

Tabla I. Síntesis de resultados que ponen en evidencia que los profesores asignamos a la evaluación una función de instrumento de constatación terminal o meramente acumulativa.

Resultados obtenidos del análisis de la pregunta abierta a los profesores sobre las características de la evaluación que realizan.	Muestra: 153 profesores
Los profesores, al describir la evaluación que realizan:	
- Hacen referencia a actividades de evaluación (de cualquier tipo) usadas para algo diferente a contribuir a una calificación final.	75 %
- Hacen referencia a actividades de evaluación (de cualquier tipo) sobre cualquier otro aspecto aparte de las producciones de los alumnos (el funcionamiento de la clase, su propio papel,..).	22 %
- Hacen referencia a modificaciones (en la metodología, el ritmo de trabajo, introduciendo actividades de refuerzo,..) cuando los resultados de la evaluación lo aconsejan.	18 %
- Hacen referencia a actividades de autorregulación, de interregulación o cualquier otra que plantee la evaluación como situación de aprendizaje.	15 %
Resultados recogidos de otros estudios que también apoyan una concepción docente de la evaluación como constatación final.	Muestra: 153 profesores
Los profesores, al ser preguntados sobre de sus preocupaciones acerca de la evaluación, manifiestan interés por dotar a la misma de propiedades que le permitan incidir sobre el aprendizaje.	47 %
Los profesores, al interpretar hipotéticos resultados obtenidos en una prueba, involucran a la evaluación como posible factor de influencia en el aprendizaje y-o realizan alguna observación que cuestione una concepción terminal de la evaluación.	92 %
Los profesores, al criticar un examen repetitivo, echan de menos actividades de autorregulación, de interregulación o cualquier otra elaborada para aprender en el mismo momento de realizarla.	58 %
Las preguntas de los exámenes habituales prevén situaciones de autorregulación o interregulación.	92 %

Como vemos, estos últimos resultados muestran la coherencia interna de todos los estudios que venimos presentando, apoyando nuestro planteamiento de que

las ideas y comportamientos que mantiene el profesorado de LCL en la evaluación no son simples tendencias, sino que conforman una concepción global de la evaluación y más en general de la enseñanza-aprendizaje de nuestra materia.

Avances en el intento de transformación de las ideas espontáneas.

Acabamos de ver que, en un contexto de enseñanza por transmisión-recepción, perviven un conjunto de preconcepciones docentes sobre la evaluación que se apoyan mutuamente y apoyan al propio modelo educativo que las ha propiciado. No debemos concluir, sin embargo, que la transformación de estas ideas y comportamientos es imposible o excesivamente difícil en el momento actual. Al contrario, la ligazón de estas preconcepciones docentes con el paradigma de enseñanza por transmisión sugiere que la emergencia actual de propuestas de enseñanza basadas en una orientación constructivista del aprendizaje de LCL debería contribuir a remover estas ideas y comportamientos.

En este sentido, cabe esperar que:

- a) La contextualización del trabajo docente en modelos de enseñanza constructivistas propicie cambios en la evaluación, modificando algunos de los comportamientos señalados.
- b) La reflexión docente sobre el papel de la evaluación, en base a las orientaciones constructivistas del aprendizaje, contribuya a avanzar hacia la superación de estas ideas y comportamientos.

Sobre la primera cuestión, debemos insistir en el hecho de que, aunque la investigación educativa viene criticando desde hace bastante tiempo algunas de estas ideas y comportamientos docentes, ha sido a partir de la consolidación de las nuevas orientaciones del aprendizaje cuando se ha hecho más evidente la inadecuación de las mismas y, más en general, de una evaluación así concebida a los presentes presupuestos didácticos (JORBA y SANMARTÍ, 1993, 2000; COLL y MARTÍN, 1993).

Por nuestra parte, hemos señalado que, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje de nuestra materia no se puede encontrar funcionalidad a este tipo de evaluación limitada a un mero enjuiciamiento supuestamente objetivo y terminal de la labor realizada por el alumnado, sino que, en este paradigma, el objetivo prioritario de la evaluación debería ser proporcionar, a lo largo de todo el periodo de aprendizaje, retroalimentación para impulsar el proceso de construcción de

conocimientos (ALONSO SÁNCHEZ ET ALII, 1992). Estas consideraciones apoyan nuestra predicción, según la cual, el profesorado que ha contextualizado su enseñanza en el nuevo modelo, debería sentir la necesidad de introducir modificaciones en su práctica evaluadora, para hacerla más adecuada al nuevo ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Este resultado reafirma nuestra convicción de la potencial utilidad que puede tener un trabajo de reflexión colectiva docente en el cuestionamiento de la práctica evaluadora habitual y las preconcepciones subyacentes. Nuestra hipótesis a este respecto es que un trabajo de estas características debería contribuir muy decisivamente a dicho cuestionamiento. Dicho de otro modo, nuestra hipótesis fundamental es que, si bien los profesores tenemos concepciones docentes "espontáneas" que constituyen auténticos obstáculos para la renovación de la enseñanza, estas concepciones (que han sido asumidas acríticamente por impregnación ambiental) pueden ser cuestionadas si se nos proporciona la ocasión de una reflexión "descondicionadora".

De hecho, hemos podido constatar en seminarios planteados como investigaciones guiadas (ALONSO SÁNCHEZ, 1994) que los profesores se distancian críticamente de las ideas, comportamientos y actitudes sobre la evaluación que hemos descrito en este trabajo y reelaboran colectivamente una nueva concepción de la evaluación coherente con los planteamientos constructivistas. Así, frente a una evaluación como mera constatación final del aprendizaje de los estudiantes, contemplan las siguientes funciones de la evaluación, que expresamos muy resumidamente:

- *Incidir en el aprendizaje*, con un seguimiento atento que destaque tanto los avances como los obstáculos, transmitiendo expectativas positivas que impulsen el trabajo de los estudiantes y favoreciendo su autorregulación e interregulación. La pregunta clave, se destaca, no debe ser "¿quién merece una valoración positiva y quién no?", sino "¿qué ayudas precisa cada cual para seguir avanzando y alcanzar los logros deseados?".
- *Incidir en la propia enseñanza*, contribuir a su reorientación, de acuerdo con la idea de corresponsabilidad del profesor con los resultados de los estudiantes y desde una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como una investigación *también* para los profesores.
- *Incidir en el currículo* y favorecer su adecuación al desarrollo potencial (conceptual, metodológico y actitudinal) de los estudiantes.

No podemos extendernos aquí en detallar el resultado de esta reorientación de la evaluación realizada por el propio profesorado mediante un trabajo de investigación dirigida. Digamos simplemente que no sólo conduce a una revisión de las funciones de la evaluación, sino también a precisar sus características y las formas concretas de evaluación para que ésta se convierta en un instrumento de aprendizaje y de mejora de la enseñanza. Como consecuencia, los docentes que participan en esta reflexión valoran muy positivamente la evaluación reelaborada, como muestran los resultados de la tabla II, que expresan la valoración comparativa que han hecho 153 profesores de LCL de Enseñanza Secundaria entre dicha evaluación y la evaluación habitual.

Tabla II. Valoración comparativa que hace el profesorado entre ambas formas de realizar la evaluación.

Valoración comparativa realizada con 153 profesores acerca del grado en que cada una de las formas de realizar la evaluación favorece la consecución de los siguientes puntos:	Evaluación reelaborada (porcentajes)	Evaluación habitual (porcentajes)
1. Integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	88	12
2. Impulsar un aprendizaje significativo.	90	10
3. Utilidad como actividad de aprendizaje en sí misma.	84	16
4. Capacidad para incidir sobre lo evaluado.	83	17
5. Actitud positiva de los alumnos hacia el aprendizaje.	85	15
6. Valoración y puesta en práctica de los aspectos que conforman el aprendizaje científico.	87	13
7. Utilidad para informar a los alumnos de lo que se ha aprendido, lo que no, y lo que puede hacerse para mejorar.	89	11
8. Autorregulación del propio alumno (advertir sus propios errores y avances, conocer sobre qué necesita trabajar más,...).	90	10
9. Trabajo creativo del profesor.	86	14
10. Ser percibida como ayuda por profesores y alumnos.	86	14
	85	15

Como vemos, estos últimos resultados apoyan rotundamente las posibilidades de implantación de las nuevas orientaciones de la evaluación, dado que el profesorado (tras la reflexión realizada) no sólo llega a realizar una muy alta valoración de la misma en todos los ítems, sino que también rechaza, casi con la misma rotundidad, la evaluación habitual. Este logro es aun más significativo si tenemos en cuenta que los objetivos de la evaluación que se han valorado no son específicos de la nueva orientación, sino que constituyen, en bastantes casos, propiedades que suelen ser reclamadas para la evaluación desde distintas orientaciones. La alta puntuación obtenida por una evaluación coherente con los planteamientos constructivistas en relación con estos objetivos se convierte, por ello, en una muestra evidente de su carácter integrador y de sus posibilidades para ser asumida por el profesorado.

INTRODUCCIÓN.-

La preocupación por la calidad en educación y por la evaluación son cuestiones de máxima actualidad que comparten la mayoría de los países desarrollados, sin embargo, la formación pedagógica del docente en materia de evaluación educativa deja mucho que desear. Precisamente, formar al profesorado e inculcar poco a poco en el sistema educativo la cultura de la evaluación sigue siendo una de las asignaturas pendientes en nuestro país, a pesar de ser un tema controvertido y de gran interés en estos momentos. Estudios realizados al respecto avalan el reclamo que existe por parte del profesorado de la necesidad de recibir una mayor formación y preparación para desarrollar mejor la práctica de la evaluación de sus alumnos. Como demuestra una investigación realizada por el profesor CASTILLO ARREDONDO (2004), sobre la práctica evaluadora, los docentes manifiestan abiertamente que carecen de formación pedagógica para evaluar.

Del mismo modo que el profesorado afirma que carece de formación sobre evaluación educativa, también manifiesta en otras investigaciones (CALATAYUD SALOM, 2004), que, como consecuencia del fenómeno de la globalización en educación, la sociedad del conocimiento, etc., necesita una determinada formación, dado que educar en un mundo plural y en una sociedad democrática y para la ciudadanía reclama nuevas y diversas demandas formativas. Por ejemplo, formación en interculturalidad, en nuevas tecnologías, en estrategias para aprender a aprender, en el tratamiento de la diversidad, nuevas formas de organizar el currículo, nuevos sistemas de funcionamiento y estructura de los centros educativos, etc.

La evaluación guía la enseñanza y además se convierte en el requisito previo a cualquier actividad educativa, dado que el buen uso de la misma nos ayuda a conocer cómo enseñar mejor a nuestros alumnos en el aula. Por tanto, es fundamental formar al docente en evaluación para que deje de considerarla como un hecho puntual en el proceso de enseñanza, con la finalidad última de certificar, a través de una calificación, el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado, equiparándola a conceptos como medición, clasificación, calificación, etc., funciones que ya no representan las acciones primordiales a las que ha de servir la evaluación.

La evaluación ha de dejar de representar una acción al margen del proceso educativo para convertirse en una situación habitual en la actividad escolar, en un elemento verdaderamente integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para comprender la evaluación como instrumento de aprendizaje que está al servicio tanto de quien aprende como también del profesor para ayudarlo a que el alumno aprenda mejor, se necesita formación pedagógica que no sólo incida en los planteamientos teóricos de la evaluación, en la normativa, etc., sino en lo que es más importante, en facilitar al profesorado una serie de estrategias e instrumentos que ayuden verdaderamente a llevar a la práctica diaria del aula los supuestos evaluativos.

Un análisis de las fuerzas sociales y culturales que inciden en el concepto de "rendimiento académico ideal" del alumno, así como de los valores dominantes de la cultura acerca del "aprendizaje escolar valioso" nos muestran la complejidad y la lentitud de los cambios para una mejora de las prácticas institucionalizadas de evaluación de los profesores; de modo que si queremos cambiar aquella tengamos que considerar cambios en diversos aspectos de la enseñanza: revisar los fines de la escuela y los objetivos del currículum, reconsiderar cómo evaluamos, cómo obtenemos la información y cómo la presentamos, cambiar los métodos de enseñanza que permitan variedad de actividades y establecer una política coherente del centro como unidad organizativa, entre otros. En esta línea de pensamiento es en la que pretendemos llevar a cabo nuestra reflexión en torno a la evaluación en Educación Secundaria y su aplicación didáctica al área de LCL.

La calidad de los sistemas educativos hace necesario contar con profesionales de la educación bien preparados. En la actualidad, la investigación pedagógica confirma que el factor más importante para asegurar una educación eficaz sigue siendo el profesorado. Ser, hoy, profesor de Educación Secundaria requiere haber adquirido, en grado suficiente, no sólo una formación en uno de los campos del saber, sino también una competencia pedagógica. Saber educar no sólo implica mero "saber", sino saber suscitar, orientar y controlar el aprendizaje en las más variadas dimensiones de la personalidad humana, comenzando por la dimensión cognitiva y concluyendo con las dimensiones social, moral, estética, ética,...

La educación, en general, tiene una finalidad reconocida: el desarrollo y la formación completa de la persona. La cuestión que traemos aquí podría entenderse en dos sentidos: como una cuestión de la epistemología pedagógica (que podríamos formular así: ¿es posible un conocimiento científico de la educación?) o bien, como asunto más próximo a los intereses de un profesor de Educación Secundaria, ¿qué es ser un buen profesor? Lógicamente, vamos a seguir esta segunda vía.

Si pretendemos mejorar la calidad de nuestro centro, produciendo mayores niveles de competencia en los docentes, lograremos un aumento de la satisfacción en toda la comunidad educativa. En esta propuesta subyace una concepción sobre calidad educativa como respuesta del Sistema Educativo y del centro a las necesidades de educación que demanda la sociedad y el entorno concreto que le rodea (comunidad) en todas sus dimensiones (desarrollo de valores y actitudes que, a través de conocimientos intelectuales y procedimentales, le permitan al sujeto el equilibrio personal y afectivo para relacionarse con los demás y la inserción y participación crítica y creativa en su vida personal-familiar, social y en el mundo de trabajo para mejorar también la calidad de vida: acceso a bienes de consumo, educación, sanidad e higiene, cultura y de ocio o disfrute).

Desde esta perspectiva, la finalidad es iniciar un proceso para el desarrollo de un proyecto común y compartido que tenga como consecuencia la innovación educativa y la calidad de la educación, y no una búsqueda de la eficacia a toda costa a través del control externo, ya sea de los resultados o de los procesos, mediante métodos cualitativos o cuantitativos, puesto que esa situación sólo va a conseguir generar tensiones y aumentar el ambiente de crispación al sentirse el docente controlado, sobre todo, ante la falta de una tradición profesional en este aspecto.

En consecuencia, debemos plantearnos la necesidad de crear una cultura de calidad entre el profesorado como finalidad prioritaria, que se resumiría en tres conceptos: apertura de la oferta formativa (flexible y polivalente) a las demandas del entorno; la potenciación de un ambiente (cultura) en el que se faciliten y generen, a través de la formación, los procesos de participación y compromiso, consensuados por los miembros del centro; y la asunción de la autoevaluación y autorresponsabilidad por parte del profesorado como un instrumento clave para la reconstrucción de un nuevo tejido profesional del docente (supuestos previos, creencias, valores, procesos mentales, y formas de comportamiento).

En definitiva, a la hora de evaluar, se debe trabajar en la línea de la definición de evaluación que ya propusiera TENBRINK (1984: 19), en virtud de la cual, la evaluación es el proceso de información y de su uso para formular juicios que, a su vez, se utilizarán para tomar decisiones. Esta definición final pone el énfasis en el hecho de que la evaluación es un proceso que utiliza la información para *formular juicios y tomar decisiones*. Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios, y los juicios, por su parte, se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios,

información) define esencialmente la evaluación; por tanto, el entendimiento claro de estos conceptos y su interdependencia es un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación.

Tal vez sea la evaluación un tema familiar y "conocido". Con frecuencia, el profesorado ha entendido la evaluación como el resultado alcanzado por el alumnado en un examen o prueba escrita sobre una materia específica en determinados momentos del curso académico o al finalizar el mismo. Hasta hace pocos años, en nuestro país, al hablar de evaluación nos referíamos fundamentalmente a la evaluación del rendimiento académico del alumnado, es decir, aquello que tenía que ver con las formas de averiguar y sancionar el aprendizaje de los estudiantes, apareciendo otros términos asociados o como sinónimos de las prácticas de evaluación, como los de 'controles', 'pruebas', 'calificación', 'exámenes', 'medición', 'acreditación',...

Sea cual sea la acepción que adoptemos, la evaluación se entiende como la formulación de un juicio o la valoración sobre 'la calidad' de aquello que es evaluado. Sin embargo, esta forma amplia de entender la evaluación tiene diversas acepciones diferentes entre sí en cuanto al momento en que se realiza, los procedimientos empleados, las personas e instituciones implicadas,...; de ahí que su concepto no es unívoco ni con un significado uniforme.

La evaluación del alumnado está necesitada de estudios que orienten y asesoren al profesorado, ya que aquélla es un tema suficientemente amplio y exhaustivo, quizá por ser tan habitual, por las dificultades que encierra su práctica, por el sentido y la forma de llevarla a cabo, así como por las consecuencias que de ella se derivan en los distintos planos: pedagógico, personal y social. Tal formación es necesaria, pues se ha comprobado que el profesorado, a veces, tiende a conseguir tal seguridad renunciando a su propia formación y pasando a depender de expertos curriculares que, difícilmente, pueden hacer una interpretación de los saberes culturales que los haga relevantes y valiosos, es decir, que estén vinculados con la vida del alumnado que ha de aprenderlos. Por esto, uno de los propósitos básicos de nuestro estudios es analizar los procesos de enseñanza que permiten realizar ese plan de cultura contenido en el currículum, a través de los aprendizajes, formación y desarrollo efectuados por los alumnos.

En esta misma línea de pensamiento, el trabajo se ha planteado desde dos dimensiones. Una, seleccionando temas que nos hagan reflexionar sobre problemas y dificultades que se presentan en las aulas y en los centros de enseñanza

secundaria. La organización temática que se ha configurado de esos contenidos se ha hecho según los distintos enfoques de racionalidad curricular o formas que hay para orientar el trabajo del profesorado. La otra dimensión se basa en la imperiosa necesidad de proporcionar al profesorado —en nuestro caso, al de LCL— principios de procedimiento que le ayuden y orienten a preparar el trabajo que va a desarrollar en el aula, ya que partimos de la convicción de que cuando el profesorado realiza una planificación de su actividad va a encontrar seguridad.

Con relación a la organización temática citada más arriba, este trabajo está dividido en tres partes. La PRIMERA PARTE está dedicada a establecer los fundamentos teóricos de la evaluación en Educación Secundaria, planteando una *aproximación al concepto de evaluación en esa etapa educativa*; está formado por los Capítulos 1 y 2. En la SEGUNDA PARTE se aborda la *aplicación didáctica* del modelo de evaluación planteado en la Primera Parte *al área de LCL en Educación Secundaria*. Comprende los capítulos 3 al 8. La TERCERA PARTE contiene los capítulos 9 y 10, y abarcan, respectivamente, un estudio sobre la relación entre *Competencias y Evaluación Continua* y las *Conclusiones Finales*, con una reflexión sobre los aspectos pedagógico-didácticos de las aportaciones realizadas en este trabajo. Contiene, además, esta Parte la Bibliografía y los diferentes Índices de gráficos y tablas.

El **Capítulo 1** plantea una reflexión sobre la naturaleza y el concepto de evaluación, partiendo de unos principios básicos, así como analizando los diferentes tipos de evaluación. Asimismo, se realiza una exposición-resumen sobre el Sistema Educativo Español, para terminar con una visión de las teorías implícitas del profesorado en torno a la evaluación, y un planteamiento teórico sobre cómo aplicar didácticamente el modelo de evaluación descrito en este capítulo al área de LCL en Educación Secundaria, a partir de los tres componentes fundamentales, a saber, epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico, propuestos por el profesor ÁLVAREZ MÉNDEZ (1987¹: 33-48) a propósito de sus teorías sobre la didáctica aplicada.

El **Capítulo 2** se centra en una descripción de los adolescentes, sus capacidades mentales y su rendimiento académico, así como del proceso de evaluación, las fases, los criterios, los instrumentos y los contenidos a tener en cuenta a la hora de evaluar. Asimismo, se plantean unas reflexiones sobre la evaluación en Educación Secundaria, en las que el referente inmediato para desarrollar este punto son los documentos oficiales que establecen la evaluación en la Educación Secundaria; y así, se describe la evaluación de los contenidos

conceptuales, procedimentales y actitudinales, las sesiones de evaluación, para terminar con una reflexión y diferenciación sobre los conceptos de evaluación, calificación e información.

El **Capítulo 3** plantea una descripción general de lo que es la enseñanza de la materia denominada LCL, con una perspectiva histórica, las tendencias actuales, la relación entre informática y técnicas literarias; se analizan también las competencias lingüísticas y literarias en la Educación Secundaria y su relación con los objetivos de etapa, así como las orientaciones didácticas y metodológicas.

El **Capítulo 4** analiza los criterios para la evaluación en el área antes citada, a partir de los conceptos, procedimientos y actitudes, todo ello como referente fundamental para la evaluación de las capacidades del alumnado, partiendo previamente de la observación, la recogida de datos y la elaboración de informes. Se abordan aquí también las cuestiones relacionadas con la metodología y los instrumentos de evaluación, caracterizando el contexto de estudio. Finaliza este capítulo con una reflexión sobre los conceptos de autoevaluación y coevaluación. Por último, se plantea en este capítulo el concepto de didáctica aplicada en el área de LCL de Educación Secundaria. Y cómo se puede llevar a cabo la evaluación en el área a partir de los componentes epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico.

El **Capítulo 5** está dedicado a los métodos y técnicas de evaluación en el área que nos ocupa. Se analizan allí las tareas, los pasos previos y los tipos de pruebas, la diferenciación entre clases prácticas y teóricas, los criterios que permiten determinar qué prueba utilizar en cada caso, para terminar con una reflexión sobre las pruebas de evaluación inicial y el refuerzo educativo.

El **Capítulo 6** aborda la evaluación en el "componente epistemológico", en virtud del cual, se aportan pautas de actuación al profesorado para llevar a cabo, con garantías suficientes la evaluación de la expresión oral, de la lectura y de la expresión escrita, a base de la definición de diferentes criterios para llevar a cabo esta evaluación, auxiliados por diferentes estrategias metodológicas.

El **Capítulo 7** está dedicado a la evaluación en el componente didáctico-curricular, en función del cual se aborda la evaluación de la unidad didáctica, de la programación y sus casos particulares —educación intercultural, literatura universal, literatura culta y oral en Andalucía y el ámbito socio-lingüístico de la Diversificación Curricular— y de las actividades complementarias y extraescolares.

El **Capítulo 8** comprende la evaluación en el componente tecnológico,

haciendo especial hincapié en las nuevas tecnologías y su irrupción en el área de LCL, amén del aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales, los medios de comunicación social, sin olvidar una reflexión final sobre las innovaciones que se han ido produciendo en el área en los últimos años.

El **Capítulo 9** aborda el amplio y novedoso campo de la evaluación por competencias en Educación Secundaria en general y en el área de LCL en particular. Y analizamos cómo la competencia lingüística contribuye a la formación de saberes y conocimiento de manera fundamental, ya que es un instrumento de comunicación y de aprendizaje por excelencia que ayuda a la organización del pensamiento, al establecimiento de relaciones y a aprender a lo largo de la vida.

El **Capítulo 10** da cuenta de las principales conclusiones a que hemos llegado con la realización de este trabajo de investigación, así como las diferentes propuestas de mejora que sería necesario introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar que la evaluación del profesorado en el área que nos ocupa —diríamos que en todas las áreas— esté avalado por unos planteamientos sistematizados y acordes con las necesidades educativas del alumnado.

PRIMERA PARTE.-

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN ESA ETAPA EDUCATIVA

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN ESA ETAPA EDUCATIVA.-

Resulta difícil hablar de evaluación, y más aun cuando se trata de evaluación continua, pues si bien el término es ampliamente conocido y manejado por todos los que están en contacto con el mundo educativo, su significado no termina de calar en el profesorado o, al menos, eso podría deducirse de la observación de las prácticas de evaluación más habituales. De ese modo, no es raro oír expresiones como "realizo una evaluación continua, y por eso no tengo que avisar cuando se ponen los exámenes" o "como se hace evaluación continua, no se elimina materia". Así, el concepto de evaluación continua se confunde casi siempre con un continuo examinar, o con que el alumnado tiene que dominar todos los contenidos de la materia en cualquier momento y con la suficiente profundidad como para poder superar cualquier tipo de prueba.

En realidad, la evaluación que con más frecuencia se viene realizando en los centros de Educación Secundaria se identifica más con lo que es una mera calificación de los alumnos; cuando se dice que se evalúa, lo que realmente se está haciendo es medir el nivel de conocimientos que han alcanzado en un espacio de tiempo determinado. Por eso, los datos que permiten hacer la valoración se obtienen al final del período de aprendizaje y mediante la utilización casi exclusiva de un único tipo de pruebas, a saber, los tradicionales exámenes.

Llevar a la práctica el modelo de evaluación que proponía la LOGSE partía de su concepción como un componente más del proceso de enseñanza-aprendizaje y del reconocimiento de la importancia que tiene en la regulación del mismo. Esto supone un reto para el profesorado, pues su concreción en los centros va a exigir necesariamente un cambio en otros muchos aspectos de la acción docente. La evaluación, entendida como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica tenerla en cuenta de forma permanente a lo largo de cualquiera de las acciones que se realizan durante el mismo, desde las que se refieren a la planificación y programación de las secuencias en las que el proceso se va a desarrollar, hasta las que afectan a la toma de decisiones sobre la promoción del alumnado, la valoración de la propia práctica docente o el funcionamiento del centro. Y siempre buscando la coherencia necesaria entre la función de apoyo y orientación para la mejora del proceso educativo que se le reconoce a la evaluación, y las estrategias utilizadas para concretar en actuaciones y actividades evaluadoras esa nueva concepción.

Si tuviéramos que definir la evaluación, de una forma sencilla, diríamos que es, al mismo tiempo, juicio educativo y calificación que se da sobre una persona o situación basándose en una evidencia que se puede constatar. La evaluación educacional consiste en llevar a cabo juicios acerca del avance y progreso de cada estudiante, aunque la prueba usada no se retenga siempre como la más adecuada. Recientemente los fines de la evaluación juzgan tanto el proceso de aprendizaje como los logros de los estudiantes. En este sentido, una diferencia fundamental con respecto al término tradicional de los exámenes —prueba fijada en un tiempo y muy controlada— es la evaluación continua, que se realiza con otro tipo de medios, entre los que se incluye el conjunto de tareas realizadas por el estudiante durante el curso. Así, la evaluación se realiza generalmente para obtener una información más global y envolvente de las actividades que la simple y puntual referencia de los papeles escritos en el momento del examen.

La visión histórica.

La pedagoga L. DEPRESBITERIS (1999), tomando como referencia una antigua leyenda oriental, cuenta que hace muchos años, había dos pueblos, los *gileadites* y los *epharaimites* que peleaban entre sí. El líder del pueblo gileadite, llamado Jephah, descubrió una manera de eliminar al enemigo. Para distinguir a los epharaimites, pueblo que físicamente era muy parecido a los gileadites, Jephah les pedía que pronunciaran la palabra *shibboleth*. Él sabía que los epharaimites tenían mucha dificultad en esa pronunciación, por ello sería fácil descubrir y matar al adversario. Dicen que éste fue el primer test oral de la historia de la evaluación y que esto tal vez explique por qué la mayoría de las personas sienten miedo de ser evaluadas.

Los historiadores de la evaluación educacional, en particular de los exámenes, sitúan los orígenes de tales prácticas en la China Imperial (siglo III a.C.), cuando se introdujeron varias pruebas de habilidades (manejo del arco, caligrafía) prácticas y académicas para combatir el nepotismo en la selección de los funcionarios del Estado. Por razones semejantes, se introdujeron los exámenes en el mundo occidental durante el siglo XIX, dado que el desarrollo económico provocó la movilidad social y en estas pruebas se sentaron las bases para realizar una selección más válida y efectiva (lo que podríamos denominar como “meritocrática”, es decir, basada en los méritos), tanto para entrar en la educación superior como en el servicio civil o funcionariado.

En los Estados Unidos, el conocido estudioso Horace Mann (SAWYER, 1993) fue quien creó, en el siglo XIX, un sistema de test, que tenían por objetivo sustituir los exámenes orales por los escritos, para que la evaluación fuera más objetiva. Después de algún tiempo, la evaluación en los Estados Unidos estaba tan relacionada con la idea de examen que fueron creadas asociaciones y comités para el desarrollo de test estandarizados. Así, en las primeras décadas del siglo XX, la mayor parte de las actividades de evaluación estaban asociadas a la aplicación de test, lo que hizo que tuviese un carácter predominantemente instrumental.

TYLER (1973), a su vez, fue quien produjo un gran impacto en la literatura referida a la evaluación al proponer actividades como escalas de actitud, cuestionarios, observaciones y otras formas de coleccionar evidencias sobre los desempeños de los estudiantes al tratar de alcanzar los objetivos de la enseñanza. Para él, la evaluación no era simplemente un sinónimo de aplicación de test escritos. Al mismo tiempo que los consideraba muy útiles, toda vez que permitían determinar habilidades importantes del alumnado, Tyler defendía la idea de que había además otras maneras de evaluar el alcance de los objetivos, principalmente relacionadas con actitudes, prácticas e interacciones sociales. Tyler también propuso las tres variables que deben ser consideradas en un proceso de evaluación: estudiante, sociedad y área de contenidos a ser desarrollada. A pesar de lo innovador que resultó para la época, el punto de vista de Tyler pecaba por considerar la evaluación como una actividad final del alcance de objetivos, sin relacionarla con un proceso continuo y sistemático.

Después de Tyler, BLOOM (1979) planteó el aprendizaje para el dominio, o sea, la concepción de que toda persona aprende, siempre que se respete su ritmo propio. Y así creó taxonomías de enseñanza: una para el dominio cognitivo y otra para el dominio afectivo.

Otros estudiosos han aportado sus opiniones sobre evaluación: MAGER (1980), GAGNÉ (1971, 1976). Lo importante es señalar que en la actualidad la evaluación está siendo percibida como una forma de perfeccionar los sistemas de enseñanza y sobre todo, los desempeños del alumnado y su capacidad de desarrollar una autoevaluación y una metacognición. Es decir, se plantea que el estudiante puede perfeccionar su conducta, por ejemplo, si tiene conciencia de sus formas de pensar y recibe orientación sobre cómo hacerlo.

El sistema escolar incorporó varias formas de evaluación para orientar a los estudiantes. Las pruebas de inteligencia comenzaron con la finalidad de identificar

mejor a los alumnos que requirieran atención especial. Así, la evaluación en la primera mitad del siglo XX estuvo muy relacionada con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos y a las subsiguientes oportunidades de vida.

El papel y los problemas de la evaluación.

La evaluación cumple una función legitimadora (SANTOS GUERRA, 1990) de la ideología en las sociedades modernas, al proporcionar un mecanismo por el cual se hacen juicios sobre el mérito (siempre difícil y útil) al mismo tiempo que ayuda a definir el mismo concepto de mérito en las sociedades modernas. Los buenos resultados académicos se aceptan como un indicador de las habilidades que permitirán a un individuo progresar y tener éxito en una sociedad que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de liderazgo social y económico.

Puede argumentarse, sin embargo, que históricamente la evaluación educacional se ha desarrollado, más por razones sociales que educacionales, para facilitar la selección social y económica y no tanto por motivos educacionales propiamente dichos. Sin embargo, recientemente el interés se ha centrado en paliar los efectos negativos de la evaluación en el sistema escolar y su repercusión individual en los estudiantes, en aras de desarrollar una evaluación motivadora en el alumnado más que controladora de sus procesos de aprendizaje. También se debate en la actualidad si la evaluación muy severa puede conducir a un restrictivo currículo académico.

Las pruebas de papel y lápiz son muy fáciles de aplicar a un amplio número de candidatos, y ésta es una de las razones que han llevado al desarrollo de la evaluación, puesto que resulta relativamente sencillo comprobar a través de tales procedimientos —recuerdo de conocimientos— qué habilidades prácticas, comprensión intelectual y desarrollo general personal y social tiene un individuo. Las críticas a este sistema han coincidido con otras referidas a la evaluación en el aprendizaje, y se considera un sistema competitivo, que produce más perdedores que ganadores, lo cual acarrea consecuencias muy negativas en la motivación individual y la autoestima personal.

Los psicólogos (PERRENOUD, 1990) han comenzado a prestar atención de nuevo a las diferencias individuales supuestamente fijas e innatas y a considerar

que la evaluación puede recurrir en el proceso de aprendizaje para identificar las necesidades y problemas del aprendizaje individual, y poner en evidencia los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, de modo que tanto éstos como el profesorado puedan sacar conclusiones para incrementar su competencia y buenos resultados.

El futuro de la evaluación.

La política y la práctica de la evaluación siempre incluirán transacciones y compromisos. Todo sistema público de evaluación comportará una variedad de consecuencias para estudiantes, profesorado y centros, y por ello tendrá que ser públicamente aceptado en términos de validez y oportunidad. El sistema tendrá que ser, pero también parecer, el mejor posible, y esto significa incorporar alguna prueba externa o averiguación de los estándares por otros medios como inspección y-o referencias que crucen los datos de las escuelas.

Sin embargo, al mismo tiempo, los efectos potencialmente negativos de una visión demasiado estrecha de la evaluación, con respecto al currículo y a la motivación de los alumnos, no deben ser ignorados por los políticos para los que la educación superior tiene que ser realmente algo prioritario. Lo investigado (ZABALZA, 1995: 243-269) demuestra que la práctica de los test (enseñar para las pruebas) permite alcanzar buenos promedios que mejoren los niveles de educación, los cuales deben animar a experiencias y propuestas de mayor calidad educacional si pretenden objetivos verdaderamente estimulantes.

Esas experiencias y propuestas probablemente tienen que ver con la inclusión de investigaciones, de resolución de problemas, de realización de informes escritos y habilidades semejantes, y además tienen que ser evaluados a lo largo del trabajo cotidiano del curso de las clases. En resumen, retroalimentarse los profesores y los estudiantes respecto a sus progresos y el modo de alcanzar los objetivos adecuados. La situación correcta está relacionada con varias propuestas de evaluación que son defendibles en función de los diferentes sistemas escolares y según qué momentos; en cualquier caso, el equilibrio evaluador requiere una pluralidad de planteamientos.

Posiblemente resulte ingenuo pensar que se van a producir cambios profundos en la doctrina y en la práctica evaluativa asumida por los profesores. Parece más plausible pensar en que los cambios no son muchos ni muy profundos, por lo menos a corto plazo. Pero, al menos desde mi punto de vista, lo importante

es abrir una nueva época. Propiciar que todos nos vayamos familiarizando un poco más con lo que supone integrar la evaluación, y no solamente la evaluación de los estudiantes, en las prácticas habituales de nuestros centros de trabajo, que nos vayamos familiarizando con una nueva cultura de la evaluación.

Siguiendo las investigaciones del profesor ZABALZA (1995: 265-269), podemos afirmar que cuatro signos o condiciones fundamentales resultan necesarios para que se produzca un afianzamiento de esa nueva cultura de la evaluación:

1. *Aceptar la evaluación como un recurso profesional e institucional básico.* En el fondo es sólo reconocer su funcionalidad curricular: la evaluación es el mecanismo curricular destinado a ofrecer información relevante para optimizar los procesos educativos (tanto en su vertiente institucional y organizativa como en su vertiente didáctica). Es, por tanto, un recurso básico.

Pero es, a la vez, un recurso profesional. Evaluar no es opinar sobre las cosas, no es tener impresiones de las cosas, no es creer que las cosas son o deben ser de cierta manera. Por supuesto que opinar, tener impresiones o creencias y expresarlas es algo legítimo y necesario en educación. Pero no es evaluar. Evaluar es una actividad profesional que requiere conocimientos, destrezas y actitudes particulares. Requiere una información y una formación permanentes.

En nuestra opinión, "planificar" y "evaluar" son las dos grandes destrezas que caracterizan la tarea profesional del profesorado. Y si de las dos hubiera que quedarse con una solamente, seguiría pensando que ésa es "evaluar". Si el profesorado sabe evaluar, posee el instrumento básico para ir aprendiendo lo demás: él mismo se irá dando cuenta de qué cosas van bien y de qué otras precisan mejorar a través de la introducción de reajustes que serán también evaluados. Así es como se crea el círculo de la mejora progresiva. Es así como los profesores aprenden de su práctica evaluada y las propias instituciones se convierten en aprendices sobre sí mismas.

2. *La vinculación de la evaluación a la toma de decisiones.* Y a la inversa: la vinculación de la toma de decisiones a la evaluación. Tan importante es que la evaluación no concluya en sí misma, sea cual sea el aspecto evaluado, como que cualquier decisión que se adopte parta siempre de una evaluación previa. Que la evaluación no sea el cierre de un proceso, sino el inicio. Y si, efectivamente, la evaluación se realiza con un propósito de control, que se aproveche la información obtenida y valorada para extraer de ella las

consecuencias pertinentes dirigidas a mejorar la realidad de la actividad o dimensión evaluada.

Este es uno de los rasgos básicos de las instituciones de calidad (tanto educativas como de otro tipo): se recogen sistemáticamente datos, se investigan los procesos y de ahí se extrae la información necesaria para adoptar las decisiones subsiguientes. Ninguna decisión se adopta sino sobre la base de unos datos que la justifiquen. Cabe señalar además, a este respecto, que la propia lógica de la recogida de los datos obliga a trascender las impresiones y juicios apresurados. Exige que los diferentes aspectos a analizar deban ser pormenorizados y que sus componentes tengan que ser identificados. Lo cual facilita su comprensión y hace posible una más efectiva intervención sobre ellos.

3. *Vinculación de la evaluación a los procesos de cambio.* Este punto es especialmente importante en estos momentos en los cuales vivimos inmersos en constantes y paulatinas "reformas" de las leyes educativas. Parece obvio (y hemos tenido muchas oportunidades para comprobarlo en las anteriores reformas) que las palabras, las consignas, la doctrina, etc., no producen, por sí mismas, cambios en la enseñanza. Ni siquiera las presiones llegan a garantizar que el cambio tenga lugar (y a veces sus escasos éxitos se reducen a cambios puramente formales: se cambia algo para que "parezca" que se cambia, pero sin cambiar nada). El cambio, si viene, ha de venir por el convencimiento personal de que es necesario ese cambio (conocimiento del problema) y de que se está en disposición de llevarlo a cabo.

El conocimiento y convencimiento de la necesidad de cambio vendrá precisamente a través de la evaluación. Es cuando uno analiza los procesos y los resultados cuando tiene información puntual, sistemática y relevante sobre cómo van funcionando las cosas, es entonces cuando llega a percatarse de cuáles son las cosas que van bien y cuáles las que no van bien. Son los datos, no las opiniones de nadie, los que sitúan ante los problemas. El sentimiento de que se está en disposición de llevar a cabo el cambio nace de la formación y de la experiencia. Para cualquier cambio se precisa formación, no una formación cualquiera, sino aquella que tiene que ver con el problema detectado y que ahora ya se conoce más en profundidad gracias a la evaluación. Los modelos de "formación en centros" constituyen un magnífico modelo sobre cómo combinar la evaluación con la formación.

4. *Desvinculación de la evaluación de la "amenaza"*. La evaluación nunca funciona si está unida a la amenaza. Lo único que provoca en tales casos es una fuerte segregación de recursos defensivos en los sujetos. Cuando los sujetos que van a ser evaluados no tienen poder (es el caso de los alumnos) no tendrán otro remedio que aceptar la evaluación y someterse a ella. Cuando los sujetos que van a ser evaluados sí tienen poder (es el caso de la administración educativa, de los profesores, de la institución en su conjunto y sus equipos directivos, etc.), si se percibe la evaluación como una amenaza, tenderán a oponerse a ella, bien de manera directa y frontal, bien a través de subterfugios (críticas a la inconveniencia de hacerla en ese momento, consideraciones sobre sus deficiencias técnicas y la necesidad de subsanarlas, problemas de legalidad, etc.).

El trabajo bien hecho está mucho más vinculado al placer y la satisfacción de realizarlo que al miedo a las consecuencias de no hacerlo bien. La evaluación forma parte de ese marco de principios: en la medida en que se viva la evaluación como una amenaza (porque de ella se puedan derivar consecuencias lesivas a nivel personal o laboral) entonces su potencia transformadora decaerá casi hasta desaparecer. En el Capítulo 5 abordaremos más detenidamente este asunto.

CAPÍTULO 1.-

CONCEPTO, NATURALEZA E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 1.-

CAPÍTULO 1. Concepto, naturaleza e importancia de la evaluación	61
1.1. La evaluación como instrumento de trabajo	75
1.2. La evaluación en el sistema educativo español	75
1.2.1. Los ámbitos	82
1.2.2. El léxico de la evaluación desde la LOGSE hasta la LOE: sus tipos	85
1.2.3. Principios básicos de la evaluación	89
1.2.4. Características de la evaluación	90
1.2.4.1. Características de la evaluación en la práctica educativa	92
1.3. Funciones de la evaluación	95

CAPÍTULO 1. CONCEPTO, NATURALEZA E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN.-

Como punto de partida, hay que destacar que el proceso de evaluar o de valorar algo o a alguien tiene una amplitud muy variable; he aquí la definición que aporta GIMENO SACRISTÁN (1992: 338): *“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”*.

Como venimos diciendo, la práctica real más conocida y dominante, la mentalidad más extendida de esta actividad tan frecuente en el sistema escolar es la evaluación del rendimiento de los alumnos, y más concretamente el cumplimiento de las exigencias académicas que les plantea el currículum, tal como las interpretan los profesores. Nos interesa en este punto observar el sentido de la evaluación como formulación de un juicio que podemos realizar con mayor o menor amplitud o extensión sobre un individuo o un grupo de individuos, un programa o elementos del programa en curso, o sobre una realidad educativa.

Podemos acordar, de acuerdo con ANGULO y BLANCO (1994: 283-296), las acepciones del término evaluación: una acepción amplia que correspondería al proceso por el cual conocemos y valoramos la calidad del servicio (una actividad social o una institución compleja) y el papel de los distintos componentes del mismo, y otra acepción estrecha que señalaría el proceso o procedimiento por el que averiguamos la “calidad” del servicio a través de su repercusión en individuos o grupos de individuos receptores del mismo.

Es muy importante la diferencia entre ambas acepciones admitiendo la idea de la enseñanza como una actividad humana y social. Ilustramos por medio de un ejemplo esta visión. Desde una acepción estrecha, la evaluación del alumnado supondría la recogida de información sobre su aprendizaje y trabajo (tareas y actividades) realizado en clase, a través de diversas técnicas y procedimientos. Con la acepción amplia, su evaluación tendría que situarse en relación con la calidad de las experiencias que el docente ha planificado y realizado, es decir, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes está relacionada con la calidad del material didáctico y de las actividades seleccionadas y propuestas y con la calidad de la enseñanza misma que el docente ha impartido a lo largo del periodo escolar. De

otro modo, la calidad del servicio ofertado se encuentra directamente imbricada con la calidad de las decisiones, concepciones y acciones docentes, así como con la calidad del contexto escolar en el que se realizan los aprendizajes de los estudiantes.

Evaluar, en sentido estricto del término, es juzgar el valor o la cantidad de algo mediante medición rigurosa y detallada. En el caso de la educación, lo que se miden son las actividades que indican el curso del proceso de aprendizaje. La evaluación académica valora los resultados de la enseñanza programada. Aunque los términos "evaluar" y "medir" pudieran considerarse sinónimos, el primero es más adecuado en el plano educativo, pues no sólo trata de medir acontecimientos del aprendizaje, sino que se refiere también a actividades y apreciaciones de cambios cualitativos, opiniones subjetivas y procedimientos cuantitativos. Se fundamenta en la utilización de procedimientos subjetivos o bien objetivos pero interpretados subjetivamente.

Desde este punto de vista, podríamos interpretar que existen dos tipos de evaluación, una subjetiva, en la que influyen notablemente las características personales y circunstanciales del profesorado; otra objetiva, en la que estos elementos no pueden afectar de manera apreciable. La evaluación es indispensable en la enseñanza, puesto que es un baremo que indica el grado de aprovechamiento por parte del alumnado, así como su rendimiento y el del profesorado.

En la arquitectura de lo educativo, la evaluación constituye, sin lugar a dudas, un punto clave. En ella, se cruzan y se enfrentan los diferentes discursos y prácticas educativas. La evaluación constituye uno de los principales síntomas de la salud y la enfermedad de nuestra enseñanza. Es como un balcón magníficamente situado para observar cómo se pasean por la calle mayor del Sistema Educativo las contradicciones entre los discursos ideológicos y las prácticas formativas, entre la filosofía y los hábitos, entre los eslóganes y los acontecimientos diarios.

En momentos de cambio como los actuales, la evaluación es uno de los espacios curriculares donde se hace fuerte la tendencia a la homeostasis, y cualquier posibilidad de cambio pasa por la combinación de un enorme esfuerzo colectivo y la dedicación de enormes cantidades de energía y voluntad de cambio. No es fácil llegar a cambiar los sistemas evaluativos, ni los criterios de valoración, ni los instrumentos empleados habitualmente, ni las formas de organizarlos, ni los formatos de presentación de los resultados.

No es preciso insistir en que todo eso sucede porque la evaluación es algo

más, es mucho más, que un proceso técnico (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993¹: 28-32). En ella se entrecruzan las formas de identificar el poder y de utilizarlo, la forma de concebir la enseñanza, la presión ejercida por las normas de clasificación y promoción de estudiantes y también la presión social y comercial ejercida hacia las propias instituciones escolares.

La evaluación es un tema complejo y, a la vez, especialmente polémico y controvertido, con implicaciones, no sólo didácticas, sino también técnicas, ideológicas, políticas, sociales y psicológicas que desbordan cuantas referencias y argumentos razonados tienen a mano los docentes. Por otro lado, las cuestiones más trascendentes acerca de quiénes llevan las prácticas de evaluación suelen relacionarse con las presiones externas (administrativas y sociales) e internas (resistencias al cambio, usos y costumbres asentados en la tradición, falta de preparación específica, estructuras escolares anquilosadas, inmovilismo que produce corporativismo) a las que el profesorado se ve sometido.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el eje del quehacer docente, es, en esencia, un proceso de toma de decisiones (GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 1992: capítulo 10), en aras del aprendizaje del estudiante. Pues bien, todo proceso de toma de decisiones nace y se justifica en la valoración precisa y constante de todos y cada uno de los elementos que se ponen en juego en todos y cada uno de los momentos en que la acción que conlleva tiene lugar. La evaluación puede centrarse en un momento o un elemento de ese proceso, puede utilizarse con un sentido o interés segmentario, pero entonces no sirve como elemento didáctico, servirá a un interés concreto, de poder o de investigación, pero no para justificar decisiones educativas o para clarificar la realidad del proceso que comentamos.

El profesor SANTOS GUERRA (1988, 1993) centra la "patología" de la evaluación en estas afirmaciones:

1. Sólo se evalúa al alumnado.	12. Se evalúan solamente los resultados.
2. Se evalúan sólo los conocimientos.	13. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos.
3. Sólo se evalúan los efectos observables.	14. Se evalúa principalmente la vertiente negativa.
4. Sólo se evalúa a las personas.	15. Se evalúa "descontextualizadamente".
5. Se evalúa cuantitativamente.	16. Se utilizan instrumentos inadecuados.
6. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.	17. Se evalúa competitivamente.
7. Se evalúa estereotipadamente.	18. No se evalúa éticamente.
8. Se evalúa para controlar.	19. Se evalúa para conservar.
9. Se evalúa "unidireccionalmente".	20. No se evalúa desde fuera.
10. No se hace autoevaluación.	21. Se evalúa "distemporalmente".
11. No se hace "paraevaluación".	22. No se hace "metaevaluación".

Fuente.- SANTOS GUERRA (1988)

Por contraposición, la evaluación, para este mismo autor, tendría que ser: independiente y comprometida, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colegiada y externa —aunque con iniciativa interna—, en resumen: "un proceso de diálogo, comprensión y mejora". En líneas generales, profesores y profesoras usamos del trabajo del alumnado (en sus manifestaciones más externas) como única fuente de evidencia evaluativa, incorporando juicios subjetivos, de tal modo que la actividad evaluadora se ajusta siempre sólo a las expectativas y creencias del profesorado (individualmente considerados, además) e ignorando los acontecimientos educativos. Dos tipos de problemas se aúnan en esto que decimos: unos que afectan a este profesorado, y otros a la propia estructura de las instituciones educativas.

Son problemas del profesorado cuestiones como la implicación personal y emocional, la independencia, la falta de formación específica y técnica, la falta de entrega al esfuerzo que supone la evaluación, etc. En cuanto a los problemas derivados de la estructura de las instituciones, hay que reconocer que del Sistema Educativo y de sus Instituciones siempre se ha dicho que proporcionan un nivel decreciente, que no cumplen sus funciones, etc., Por otra parte, cada época ha generado unas características distintivas que, al presionar sobre el sistema de enseñanza, exigen estructurar los juicios de valor sobre su esencia y acción. Así por ejemplo, hoy:

- Han aumentado las exigencias sociales sobre el sistema.
- Esas exigencias comprenden también el ritmo de adaptación a los cambios.
- La presión se centra sobre algunos ámbitos desde justificaciones no socio-culturales, sino económico-profesionales.

De este modo, es difícil discernir metas y objetivos y también, lógicamente, establecer la calidad de los productos. Para salvarse de las incertidumbres que esta situación genera, el profesorado actúa desde la aceptación implícita de una serie de supuestos que invalidan cualquier categorización (SANTOS GUERRA, 1988: 143-158) de indicadores educativos:

- Todos los alumnos han de recibir el mismo plan.
- Todos los alumnos han de desarrollar las mismas competencias.
- Existe consenso social sobre los valores asociados al sistema educativo.
- No es preciso incidir ni tomar en consideración los aspectos personales y de personalidad.

En esta línea de pensamiento, el profesor GONZÁLEZ SOTO (1995: 331-339) plantea que, si usáramos para analizar la práctica de la Evaluación los indicadores que para la propia evaluación establece Scriven, tendríamos:

- Descripción: No se sabe muy bien qué evaluamos, ni cuáles son los componentes o las relaciones de la Evaluación.
- Cliente: Difuso (¿La sociedad?).

- Antecedentes y contexto: No existen o no son tomados en cuenta en los procesos evaluadores.
- Recursos: Los personales.
- Función: No manifiesta, difusa o, en el mejor de los casos, absolutamente logocéntrica y no desde criterios lógicos, sino personales de los docentes.
- Sistema de distribución: No existe control posterior sobre el objeto evaluado ni información al respecto.
- El consumidor: No existe relación con él.
- Las necesidades y valores: No tienen mucho que ver con lo evaluado.
- Normas: Individuales (cuando existen).
- Proceso: Administrativo e individual.
- Resultados: No son analizados.
- Posibilidad de generalización: Nula.
- Costes: Tiempo.
- Comparaciones: No suelen existir. Tampoco se admite la crítica al respecto.
- Significado: Se usan procedimientos no validados.
- Recomendaciones: No susceptibles de ser asumidas.
- Informe y metaevaluación: No existen.

No es extraña, pues, la afirmación del principio. Y es que la evaluación, a pesar de haber centrado numerosas aportaciones en los últimos tiempos, sigue siendo la fase más relegada de la acción curricular, como han puesto de manifiesto múltiples autores. La evaluación es algo más que un acercamiento puntual al proceso curricular. Hay que entenderla como un proceso continuo, más o menos complejo, sistemático y multifacético, estrechamente vinculado al proceso curricular.

Es fácil aceptar, incluso desde distintas posturas paradigmáticas, la

evaluación como un proceso de recogida y provisión de datos sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, con relación a los cuales tomar decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor del currículum. En ese sentido se ha producido, como refiere PÉREZ GÓMEZ (1983: 431), una múltiple apertura que, en síntesis, puede concretarse en cuatro aspectos:

- Conceptual, dando cabida a resultados no previstos.
- De enfoque, posibilitando la recogida de datos sobre procesos y resultados.
- Metodológica, pasando de la rígida estrategia formal a la inclusión de procedimientos informales, de tal modo que se ha llegado a un pluralismo metodológico.
- Ético-política, ya que la evaluación proporciona información a todos los implicados y recoge opiniones e interpretaciones de los mismos. Se ha pasado de la evaluación "burocrática" a la evaluación "democrática".

La evaluación curricular requiere un análisis pormenorizado que ayude a establecer su campo conceptual (las condiciones de su identidad) y su sentido en el desarrollo del currículum. Por otra parte, la evaluación hoy se entrecruza con la acción investigadora, por lo que aún es más clara esa necesidad de situarla en la zona medular y sustantiva de la acción-reflexión didáctica, que es la que debe orientar todo el proceso. De todos modos, el proceso curricular, cuya misión es la de ser el marco de estructuración de la enseñanza, hay que entenderlo de un modo global, en el que todas sus fases y elementos deben reflejar un modo de entender la educación y la enseñanza y permitir un tipo de acciones en armonía con él.

La evaluación debe presentarse como el elemento de control de las condiciones, proceso y resultados del resto de componentes y del Proyecto (Educativo y Curricular) en su conjunto, a cuyo servicio está. Su valor se centra, pues, en *"ser un instrumento de investigación en la acción didáctica: comprobar hipótesis de acción metodológica para ir acumulando recursos metodológicos que tienen una eficacia comprobada en la acción e ir engrosando de esta manera el apartado de la técnica pedagógica fundamentada"*, como apunta GIMENO SACRISTÁN (1988: 215).

Dos características podemos resaltar, en principio, para señalar sus condiciones; ser instrumento de control del proceso y elemento de investigación y

reacomodación constante del modelo. Por lo tanto, la concebimos más allá de su función social (es algo más que un instrumento al servicio del sistema de enseñanza, aunque no deje de serlo), de su función de control sobre los alumnos (aunque tampoco deje de tomarlos en consideración, como un elemento más del modelo) y de la comprobación de la eficacia. No tendría cabida entrar en el tema de la evaluación en toda su amplitud y de hacerlo no lograríamos más que repetir ideas suficientemente conocidas, sobre las que, por otra parte, existen sugerencias bibliográficas más que sobradas.

En la evaluación, quizá con mayor claridad que en el resto de elementos del modelo de acción, incide la presión que surge del contexto de actuación. De este modo, considerándola globalmente, sobre ella actúa, ya sea de modo manifiesto o encubierto, la estructura epistemológica de la selección cultural efectuada, la institucionalización socio-educativa, la proyección socio-profesional, etc. y, lógicamente, la presión individual.

Este cuadro de incidencias múltiples y de presiones (GONZÁLEZ SOTO, 1995: 313-340) puede explicar la huida hacia adelante que se ha efectuado sobre la evaluación y que se ha caracterizado por la búsqueda de la objetividad en su aplicación, olvidando la carga axiológica que la caracteriza y que la medida en Ciencias Sociales y Humanas no tiene categoría de magnitud. La necesidad de contar con criterios claramente mensurables ha hecho que, para justificar ciertas exigencias de eficiencia, se haya tendido a la planificación de procesos de enseñanza basados en la determinación cerrada de objetivos. Decimos "cerrada" por cuanto pretendía definir todo el proceso y percibir todos los resultados, considerando la acción de enseñanza-aprendizaje como un proceso de causalidad lineal, sin efectos no previstos, y desligado de los valores. En la práctica es una evaluación que se queda en las conductas manifiestas, los resultados a corto plazo y los efectos previstos según los objetivos.

Dicho esto, quizá sea conveniente establecer algunas precisiones respecto a cuestiones que forman parte de la problemática central de la evaluación:

- Evaluación del proceso.
- Evaluación del resultado.
- La evaluación como constatación de la realidad educativa.

Proceso y producto se han planteado como disyuntivas irreconciliables

adscritas a distintas perspectivas didáctico-curriculares, cuando ambas cumplen misiones necesarias, por más que distintas, en el currículum. La evaluación del producto debe centrarse en la valoración del funcionamiento del modelo y de sus elementos, no pudiéndose reducir a un simple mecanismo de clasificación de los alumnos respecto a los resultados esperados.

Su base de funcionamiento está en el criterio que sirve de guía al modelo y a la acción que establece y, en esencia, sirve de racionalización en la retroalimentación externa, sobre el modelo como estructura y sobre las relaciones, circunstancias y características de sus elementos respecto al criterio que se toma como referencia, sin que su presencia pueda eludir la evaluación del proceso. Respecto a los alumnos, es la base para la toma de decisiones sobre su situación en la acción que representa el modelo (asimilación, integración, recreación y práctica cultural y profesional), asumiendo criterios que provienen de la presión social.

La evaluación del proceso (GONZÁLEZ SOTO, 1995: 326) debe erigirse en la base de reacomodación constante (retroalimentación interna) de la actividad didáctica a la realidad cambiante en la que actúa, tomando en consideración tanto las reacciones previstas como las imprevistas, por lo que su virtualidad está en:

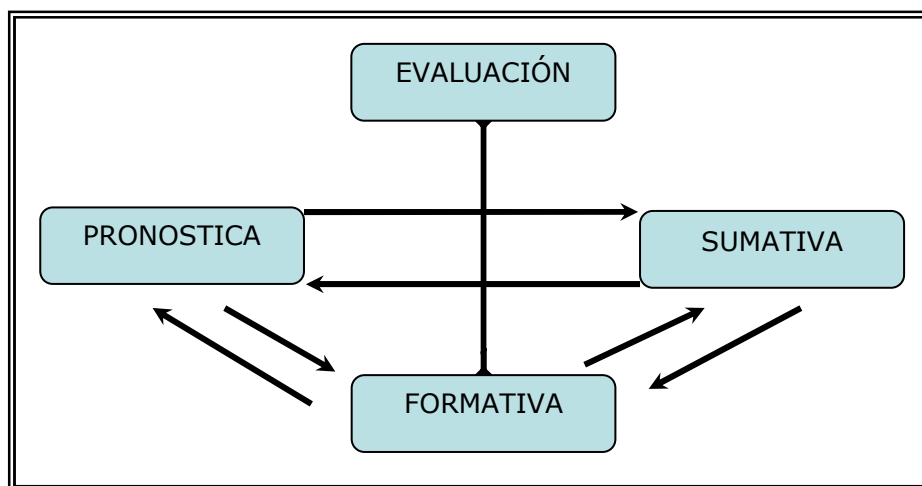
- La reacomodación de los elementos del proceso.
- La orientación didáctica. La racionalización de las interacciones profesor-alumnos.
- Ser base para la reflexión didáctica (lo que justifica la importancia de la investigación en general y de la investigación-acción en particular).

La evaluación como constatación de la realidad educativa (GONZÁLEZ SOTO, 1995: 326) se ha centrado en la búsqueda de la objetividad, de ahí la tendencia a incidir en la instrumentación y el análisis estadístico. Se ha olvidado muchas veces que los resultados sobre los que se opera carecen de categoría de magnitud, por lo que no son susceptibles de ser comparados con una unidad, sino sobre apreciaciones inferidas.

Por otra parte, tanto los resultados como las apreciaciones son juicios de valor sobre acontecimientos, lo que provoca problemas no sólo de objetivización, sino también de legitimación y de ética. La constatación de la realidad educativa debe basarse en la intersubjetividad, lo que debe conducirnos a potenciar la participación, la comunicación, la diversidad de apreciaciones sobre esa realidad, en

una palabra, y a procesos de juicio cercanos a la individualidad de los alumnos.

Tenemos que contar, pues, con un sistema que nos permita una información constante tanto sobre la adaptación-reacomodación del modelo a la situación, como al propio desarrollo de la acción procesual de enseñanza-aprendizaje o sobre la situación del alumnado respecto al criterio que rige su proceso de acción, lo que a la vez, nos debe permitir reiniciar el proceso. Podríamos establecer lo que estamos diciendo de un modo gráfico:



Fuente: GONZÁLEZ SOTO (1995: 327)

En general, es un proceso al que debe exigírsele, cuando menos, continuidad, coherencia, comprensividad, densidad y variedad en las informaciones, participación y relevancia. Si tuviéramos que establecer un resumen del estado de la cuestión respecto a la evaluación, podríamos apuntar que, hasta hace pocos años, ha consistido en la comprobación-valoración de los resultados cognoscitivos de la enseñanza. Vistos los avances dados, tanto en el conocimiento científico como en la estructuración de los sistemas educativos, la Evaluación (GONZÁLEZ SOTO, 1995: 327) debe:

- Incidir en el análisis y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar la importancia de los efectos secundarios o imprevistos de esos procesos e inferir procesos internos.
- Atender la evolución de los sujetos, dándoles a conocer sus mecanismos e instrumentos de procesamiento y actuación.
- Proceder de forma "holística" (tomando en consideración el contexto).

- Preocuparse por la descripción e interpretación (no sólo por la medición y predicción). Orientarse al análisis de los procesos.

1.1. La evaluación como instrumento de trabajo.

La evaluación es una herramienta de trabajo (ZABALZA, 1995: 265-269) que proporciona valiosa ayuda al profesorado y al alumnado.

Por lo que respecta al profesorado:

- Le permite hacer una evaluación inicial que refleje los conocimientos adquiridos por el alumnado en cursos anteriores y poder así establecer el nivel de sus nuevos alumnos. Esto le será de gran ayuda en la consecución de los objetivos propuestos para el curso. Es fundamental que el profesorado reconozca la situación de cada alumno en particular, pues no por tener la misma edad los alumnos de un mismo curso son idénticos en el aspecto intelectual.
- Hace posible detectar la homogeneidad de un grupo o bien la estratificación del mismo en niveles de conocimiento.
- Permite comprobar la consecución de los objetivos propuestos en cualquier momento del curso.
- Posibilita el perfeccionamiento de las técnicas didácticas, caso de no resultar efectivas las que se están empleando.

Por lo que respecta al alumnado:

- Le hace participar en el proceso educativo, ya que le permite conocer la planificación del curso y los objetivos a corto plazo, y le dota de una visión general y compartimentada de los conocimientos que va a adquirir.
- Refuerza la motivación y las técnicas de trabajo, al incentivar al alumnado y mostrarle sus propios errores y el modo de subsanarlos.
- Fija y mejora el aprendizaje.

1.2. La evaluación en el Sistema Educativo Español.

La evaluación es una parte integrante del proceso educativo, con una función

básicamente orientadora y de control de la calidad de todas las acciones que se emprenden dentro del mismo. Para que esta función sea efectiva, ha de involucrar a todos los elementos que, de una u otra manera, intervienen en el desarrollo del propio proceso. En la práctica, la realización de la evaluación comporta:

- Disponer de una buena información, suficiente y veraz, que se refiera tanto a lo que está sucediendo a lo largo del proceso que se evalúa, como a los resultados finales del mismo.
- Utilizar convenientemente esa información para tomar las decisiones más pertinentes con la intención de mejorar al propio proceso y a su resultado final.

A partir de la promulgación y entrada en vigor de la LOGSE (1990), la evaluación de los procesos de aprendizaje tiene relación con el Proyecto Curricular de Centro; los datos que se obtienen de la observación y valoración continua y sistemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del grado en que los alumnos alcanzan los objetivos previstos y los contenidos establecidos en el Proyecto Curricular, tienen su razón de ser si se utilizan para realizar el contraste permanente de la práctica con el proyecto, con el fin conducir a la revisión y eventual modificación de las decisiones que se hayan adoptado cuando se observen discordancias.

Este tipo de revisión sigue una dirección ascendente: desde las decisiones que afectan a la práctica docente de cada profesor en su propia aula, hasta las decisiones que afectan al conjunto del centro escolar, pasando por las decisiones tomadas por los equipos docentes, los seminarios didácticos y los departamentos. La práctica de la evaluación de los procesos educativos se va a centrar, por tanto, en todo aquello que acontece en el centro docente y en el aula, considerando el conjunto de factores y circunstancias que condicionan e influyen en el desarrollo de los propios procesos y en sus resultados. En consecuencia, la evaluación no puede limitarse a la valoración de los aprendizajes del alumnado, sino que debe considerar también la propia práctica docente y la organización y funcionamiento del centro.

Esta nueva concepción de la evaluación implica considerarla como un proceso continuo, a través del cual se obtiene y analiza información sobre la marcha y los resultados del proceso educativo, de forma que resulte posible enjuiciarlo, tomar decisiones en torno al mismo, e introducir las transformaciones que conduzcan a su mejora. En este proceso aparecen toda una serie de fases ligadas entre sí, que pueden ser recorridas de muy diferentes maneras. Dichas

fases se podrían concretar en torno a la construcción de las respuestas a las preguntas ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿cuándo evaluar? y ¿para qué evaluar?

El principio de la evaluación como proceso continuo, no puntual ni final, se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. La evaluación, así entendida, no es más que una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información que le proporciona y autocorregirse.

Así pues, siguiendo las directrices del profesor ZABALZA (1995: 243-269), la evaluación debe entenderse como un conjunto de actividades programadas para recoger y analizar información, y por ello debe dotarse de técnicas e instrumentos que garanticen su calidad, haciendo de ella un proceso riguroso y sistemático, con características que lo aproximan a la actividad técnica y científica.

La información que es preciso recoger y analizar se refiere a la marcha y a los resultados del proceso educativo en su totalidad, y no sólo al alumnado. Desde esta perspectiva, es, por tanto, objeto de evaluación el diseño y la planificación del proceso, los recursos empleados, las estrategias seguidas para posibilitar su desarrollo y los resultados que se alcanzan en relación con los fines previstos.

La finalidad de esta recogida de información es aportar datos y elementos de juicio que permitan una reflexión sobre la práctica para, a partir de ella, hacer más efectiva y eficaz, la toma de las decisiones encaminadas a mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. En la práctica, el ámbito de esas reflexiones y decisiones tiene un mayor alcance, pues afecta a muchas otras decisiones que resultan ineludibles, tales como comprobar si se alcanzan o no los objetivos generales establecidos.

Desde esta nueva concepción (ZABALZA, 1995: 247) evaluar es mucho más que calificar: significa enjuiciar, tomar decisiones sobre nuevas acciones a emprender y, en definitiva, transformar para mejorar. La detección y satisfacción de las necesidades educativas es lo que da sentido a la evaluación.

El carácter complejo de la evaluación en cuanto a los ámbitos a evaluar, las personas que intervienen en ella y las distintas funciones que de hecho realiza, determina la necesidad de desmarcar desde ahora el concepto y centrarlo en la llamada evaluación formativa. La información que genere la evaluación formativa

debe ser válida, ante todo, para orientar el proceso educativo e indicar a todos y cada uno de los agentes que participan en él dónde se encuentran respecto a los objetivos generales establecidos.

El modelo de evaluación a conseguir debe estar plenamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y servir para aportar información que facilite la toma de decisiones y oriente a profesores y alumnos para que introduzcan en dicho proceso los mecanismos correctores necesarios. De esta forma, la evaluación pasará a ser, más que un elemento sancionador, un instrumento regulador y orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el análisis de la evaluación, como hemos dicho antes, se presentan las siguientes cuestiones de discusión: ¿qué es la evaluación?, ¿por qué se evalúa (y para qué)?, ¿quién evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿para quién se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿con qué criterios se evalúa?, ¿se evalúa la misma evaluación?, ¿el proceso de toma de decisiones en la evaluación es neutral, mecánico y aséptico?, ¿la práctica de la evaluación puede tener un valor educativo y formativo?... Presentamos una tabla que ilustra gráficamente las respuestas a estas preguntas:

El "nuevo" concepto de la evaluación aportado por la LOGSE	
¿Qué es?	<ul style="list-style-type: none">• La valoración del proceso de aprendizaje, globalmente considerado, con atención a todo lo que sucede a lo largo del transcurso del mismo y a sus posibles causas.• Tiene carácter procesual (se realiza a lo largo de todo el proceso y forma parte de él) y formativo (detecta los problemas en el momento en que se producen y facilita la puesta en marcha de medidas para corregirlos y continuar el proceso).
¿Qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none">• Todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: alumno, profesor, programación, organización y funcionamiento del aula y del centro, etc.
¿Para qué se evalúa?	<ul style="list-style-type: none">• Para proporcionar al alumno y a su familia información sobre su proceso de aprendizaje, ofreciéndole ayuda para organizarlo y mejorarlo.• Para proporcionar al profesora y al centro información sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje (metodología empleada, validez de la programación seguida, eficacia del modelo de organización adoptado) y del grado de consecución de los objetivos propuestos, con el fin de orientar la introducción de las medidas correctoras oportunas.
¿Cuándo se evalúa?	<ul style="list-style-type: none">• Al comenzar el proceso o una fase del mismo (evaluación inicial) para proporcionar información sobre la situación de partida de los alumnos.• Durante el desarrollo de todo el proceso (evaluación continua o procesual) para proporcionar información de cómo éste se va desarrollando.• Al finalizar una fase del proceso de aprendizaje (evaluación final) para valorar el grado de desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos, el grado de asimilación de los diversos tipos de contenidos y el aprendizaje realizado.
¿Cómo se evalúa?	<ul style="list-style-type: none">• Tomando como referente los criterios de evaluación previamente establecidos, y que son conocidos y comprendidos por los alumnos.• Utilizando una amplia gama de instrumentos, al objeto de recoger toda la información que se precisa.

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas a cada uno de estos interrogantes están relacionadas con las diversas prácticas e instrumentos de evaluación, con los diferentes momentos en que se realiza, así como con los fines y funciones procedentes de su particular interpretación, manipulación y utilización. En consecuencia, el profesorado de secundaria debería desarrollar las siguientes capacidades:

- Conocer y al mismo tiempo manejar los diversos términos con que se alude y se habla de la evaluación.
- Distinguir el sentido y significado de la evaluación en las principales concepciones curriculares.
- Inferir algunas razones y-o criterios explicativos de la complejidad de la toma de decisiones en la práctica de la evaluación.
- Tomar conciencia de principios de actuación para efectuar una evaluación más educativa que se ajuste a las convicciones personales del profesorado y a las exigencias de su trabajo como docentes.

Por otra parte, el concepto de evaluación, se ha ido ampliando formalmente como podemos observar en la LOE (2006). La evaluación se practica sobre otros ámbitos, como la evaluación de centros, de profesorado, de programas, del Sistema Educativo, ámbitos de reciente preocupación en nuestro país y que han ido cobrando importancia y atención en los últimos años. Ahora bien, la evaluación de los estudiantes, quizá por ser tan habitual, por las dificultades que encierra su práctica, por el sentido y la forma de llevarla a cabo, así como por las consecuencias que de ella se derivan en distintos planos —pedagógico, personal, social y político— es un tema suficientemente amplio y exhaustivo.

Por lo que respecta a la normativa vigente para la comunidad autónoma de Andalucía, debemos destacar la siguiente documentación (por orden cronológico):

- ORDEN de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- DECRETO 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

- ORDEN de 19 de mayo de 2003, por la que se establece el horario lectivo, las materias propias de la modalidad, las materias optativas y los itinerarios educativos correspondientes al Bachillerato.
- ORDEN de 2 de febrero de 2005, por la que se modifica la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- GARANTÍAS PROCEDIMENTALES DE EVALUACIÓN – Instrucciones sobre Orden de 9/9/97 (Circular de la Dirección General de Ordenación Educativa, 1/2005 de 02/03/2005). Compendia toda la normativa vigente sobre Evaluación del Alumnado en la ESO.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, DE EDUCACIÓN.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- ORDEN ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía.
- LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA, 17/2007, de 10 de diciembre.
- INSTRUCCIONES de 17-12-2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se complementa la normativa sobre evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

- DECRETO 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo de Bachillerato en Andalucía.
- ORDEN de 15 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

1.2.1. Los ámbitos.

A menudo, cuando se habla de evaluación en los centros educativos y entre profesores, únicamente se centra el tema en el ámbito del alumnado y se considera que el centro, el currículum e incluso el propio Sistema Educativo funcionan si los alumnos aprueban. Esta concepción está tan extendida y tiene tanta consideración social que, aun con todas las críticas realizadas sobre el sistema de exámenes, la valía intelectual e incluso profesional de las personas sigue estando mediatizada por su habilidad para superar los exámenes.

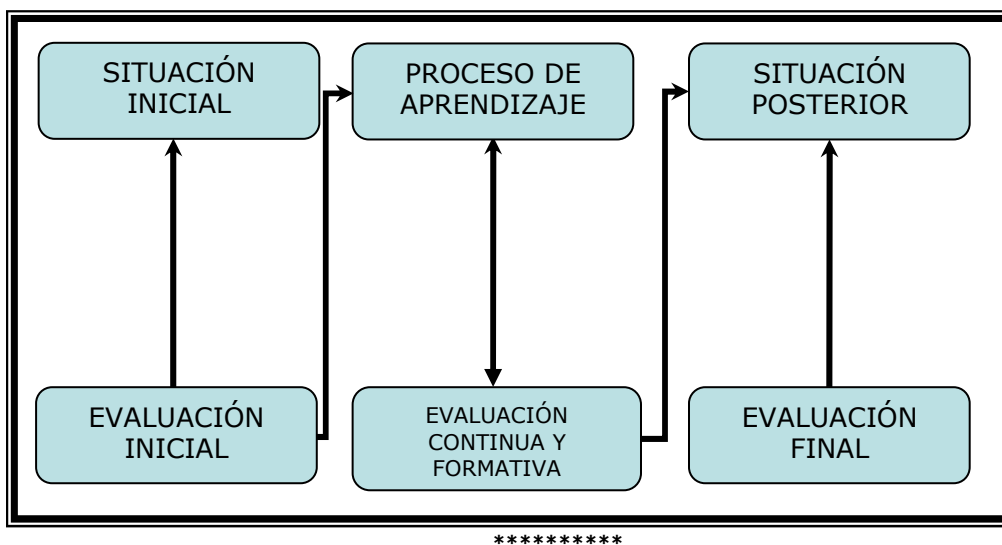
El Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecían las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, recoge que los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con los objetivos educativos del currículum. Asimismo, también será objeto de evaluación el Proyecto Curricular de Centro adaptado a las necesidades del contexto social y a las características de los alumnos. El resto de normativa, ya mencionada al final de apartado anterior, que ha desarrollado y corregido este Decreto, incide en estos mismos aspectos. Desde el propio Decreto se están definiendo, por tanto, cuáles son los ámbitos de evaluación; los que se refieren al alumnado, al profesorado y al currículum. En cada uno de estos ámbitos se pueden diferenciar aspectos a los que prestar una atención especial a la hora de recoger la información necesaria para emitir el juicio, de acuerdo con la finalidad establecida para la evaluación.

Ámbito del alumnado. En este ámbito, el objeto de evaluación es, en última instancia, la adquisición o el desarrollo por parte de los alumnos de las capacidades propuestas en los objetivos generales de la etapa y en los específicos de cada área o materia. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la

valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, no puede concretarse única y exclusivamente en unos momentos determinados, sino que se ha de realizar de forma continua a lo largo de todo ese proceso, utilizando para ello las técnicas adecuadas y los instrumentos diseñados o elegidos al efecto por el propio profesorado, en función del tipo de contenidos a evaluar. Se propone llevar a cabo, por tanto, una evaluación procesual, a la que se incorpora un momento inicial y un momento final. Así aparece reflejado en la Orden de 2 de junio de 1993, por la que se adapta la Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria.

La exploración inicial es necesaria para recoger información sobre los conocimientos previos que tenga cada alumno acerca de los nuevos contenidos que se le presentan, imprescindible para organizar el comienzo de cualquier secuencia de enseñanza aprendizaje. Durante el proceso de aprendizaje se deben valorar las dificultades que se le plantean al alumnado a la hora de realizar las actividades programadas en las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Para hacer posible esta valoración, es preciso que la evaluación que se realice sea continua y formativa, no se trata sólo de diagnosticar las necesidades y dificultades que se le plantean al alumnado a la hora de realizar las actividades, sino que hay que determinar cuál es el origen de tales dificultades y actuar en consecuencia facilitando que el alumno regule su propio proceso de aprendizaje y supere las dificultades, proporcionando la ayuda necesaria para que esto sea posible.

Desde una perspectiva de finalización de la secuencia de enseñanza aprendizaje y dentro de la evaluación procesual que se ha venido realizando, existe un último momento de recogida de datos e informaciones que refleja la situación posterior y que se identifica con la evaluación final. Este momento de la evaluación no debe tener exclusivamente un carácter sumativo, o centrado tan sólo en la medida de los resultados, sino que ha de tener un carácter de compendio de todas las informaciones recogidas en la evaluación procesual que se ha practicado a lo largo del proceso educativo que se evalúa.



Ámbito del profesorado. En este ámbito la evaluación se concreta en la valoración de la práctica docente, que está en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que planifica el profesorado, pues las situaciones de aprendizaje se planifican intencionalmente y se realizan de acuerdo con un diseño previo. Tanto la distribución de los espacios en que se desarrollan las situaciones de aprendizaje, como el ambiente escolar, las relaciones entre alumnos, las relaciones entre profesorado y alumnado, las distintas agrupaciones de alumnos, los recursos utilizados y el propio diseño de las mismas secuencias... son y forman parte de la práctica habitual de los docentes, y esto también es objeto de evaluación.

Ámbito del currículum. La Evaluación del Proyecto Curricular de Centro se realizará desde la perspectiva de su desarrollo y aplicación. En este momento en que los centros educativos se encuentran adecuando sus Proyectos Curriculares es conveniente tener en cuenta que de las decisiones que se adopten por parte del profesorado para definir los ejes esenciales sobre los que se construirá dicho Proyecto dependerán también los indicadores que se tomen para realizar su posterior evaluación.

Como primera tarea a la hora de elaborar el Proyecto Curricular, es prioritario que cada centro diseñe una estrategia que incluya cómo se realizará la evaluación de dicho Proyecto, pues de la aplicación, desarrollo y evaluación del propio Proyecto Curricular se puede extraer información suficiente y valiosa para la retroalimentación y, en su caso, modificación de aquellos aspectos que convenga perfeccionar en sucesivas aplicaciones.

1.2.2. El léxico de la evaluación desde la LOGSE hasta la LOE: sus tipos.

Ya hemos constatado que las respuestas a cada uno de estos interrogantes, que mencionábamos al comienzo del apartado anterior, están directamente relacionadas con las diversas prácticas e instrumentos de evaluación, con los diferentes momentos en que se realiza, así como con los fines y funciones procedentes de su particular interpretación, manipulación y utilización. Desde este punto general, también en ese mismo apartado, se enunciaban, planteados como desarrollo de capacidades, cuatro objetivos fundamentales.

Toda esta estructura de interrogantes y objetivos entrelazados entre sí ha generado un abundante léxico, en lo referente a los métodos y técnicas de la evaluación, que pasamos a analizar en sus conceptos más importantes:

Evaluación educativa. Es la evaluación que trata de constatar los cambios que se han producido en el alumnado, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los programas y planes de estudio y, en general, todos los demás factores que pueden incidir en la calidad educativa, para, así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan reconducir —si fuera necesario— el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los fines que se pretendían.

Otra posible definición: La evaluación educativa es la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la positiva consecución de los objetivos educativos. La auténtica evaluación educativa ha de ser siempre una evaluación formativa.

Evaluación formativa u orientadora. Es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden. Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Esta evaluación no se refiere únicamente al resultado de los aprendizajes, sino a todos los componentes que intervienen en el proceso: actividades, recursos, metodología, actuación del profesor, funcionamiento de la interacción educativa, incidencia del medio, etc. Las características básicas de la evaluación formativa son las siguientes:

- Es *procesual*. Forma parte intrínseca del mismo aprendizaje.
- Es *integral*. Abarca todos los elementos que intervienen en la actuación educativa.
- Es *sistemática*. Se produce en la misma actuación docente y se estructura sobre la base de evaluaciones anteriores. Es, por lo tanto, *continua*.
- Es *estructurante*. Permite ir ajustando las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno.
- Es *progresiva*. Tiene siempre en cuenta, de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzados por el alumnado.
- Es *innovadora*. Constata siempre los condicionantes o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca constantemente la toma de decisiones nuevas.
- Es *científica*. Analiza todos los elementos del proceso como partes de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquél.

Evaluación criterial. Es uno de los rasgos fundamentales de la evaluación "formativa", y consiste en que toda evaluación debe responder a criterios preestablecidos para orientar el proceso del alumno en función de sus capacidades y de sus intereses, y en relación con los objetivos que se pretenden. Una evaluación criterial necesariamente tiene que ser personal, ya que obliga a referirse al alumnado en su desarrollo, en sus experiencias y en su relación con el entorno. Este género de evaluación 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 y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de su edad o de su nivel.

Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su "autoconcepto", la evaluación con arreglo a criterios individuales suministra información a cada alumno acerca de lo que realmente ha hecho, sobre sus posibilidades, y respecto de lo que puede llegar a hacer con arreglo a dichas posibilidades.

Evaluación continua. Es otro rasgo básico de la evaluación formativa. Un proceso no puede evaluarse en momentos aislados, sino en su propio desarrollo. Si la evaluación formativa es sistemática, porque se produce en la propia actuación docente, necesariamente tiene que ser continua. Si la evaluación formativa es criterial, personal y global, necesariamente tiene que ser continua, ya que lo que trata de evaluar en el alumnado es su evolución. La evaluación continua empieza al comienzo del propio proceso formativo (evaluación inicial), acompaña al proceso a lo largo de todo su desarrollo y valora, finalmente, el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos (evaluación final y sumativa).

Evaluación inicial o diagnóstica. Es la evaluación que se realiza al comienzo del proceso educativo. Pretende conocer al alumno (sus conocimientos previos, actitudes y capacidades), con el fin de obtener una información sobre su situación actual al iniciar el proceso, y para adecuar, estratégicamente, ese proceso a sus posibilidades reales.

Evaluación final. Es la evaluación que se realiza al final del proceso, y sirve para analizar su desarrollo de una forma global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y se debería mejorar en el futuro. A esta evaluación, que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto de los objetivos propuestos en el proceso educativo, suele llamársela **evaluación sumativa**. De ella se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumnado va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, por lo tanto, esta evaluación constituye, además, la evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

Sin embargo, no se puede identificar evaluación final con evaluación sumativa. La segunda sólo recoge los resultados alcanzados, mientras que la final constata, además, cómo se ha realizado todo el proceso, y sirve, por lo tanto, para tomar decisiones con vistas al futuro.

Autoevaluación. Es la evaluación que realizan, o deben realizar, los dos protagonistas básicos del proceso educativo (profesor y alumno) sobre su propia actuación. Autoevaluarse es:

- Tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar.

- Asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de reconducirla o mejorarla.
- Nutrir la motivación y asumir la autonomía dentro del proceso educativo.

Sólo si hay verdadera autoevaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza sus objetivos, ya que nadie llega a ninguna meta hasta que no es consciente de haberla alcanzado, lo cual le permite decidir si es correcto seguir allí o si debe cambiar de lugar o de camino. La autoevaluación va a permitir conocer las referencias y valoraciones que, sobre el proceso, pueden proporcionar los alumnos. De esta forma, la información obtenida por otros medios podrá enriquecerse con la inclusión de matices nuevos. El desarrollo de la autoevaluación requiere la elaboración de cuestionarios mediante los cuales se puede indagar la opinión de los estudiantes sobre aspectos como:

- La adecuación de la programación que se está desarrollando.
- La validez y coherencia del tipo de actividades diseñadas y de los instrumentos o medios utilizados.
- La coordinación que se está siguiendo con otras áreas.
- Las posibles necesidades de realizar adaptaciones curriculares.
- La revisión de los criterios de evaluación seguidos hasta entonces.
- La revisión de los acuerdos tomados en reuniones o en sesiones de evaluación previas.

La autoevaluación también resulta útil para realizar el seguimiento de los aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, como por ejemplo:

- El aprovechamiento que se hace de las actividades escolares y extraescolares.
- La acción tutorial que se está realizando y la que se quiere propiciar.
- La planificación y el aprovechamiento de los recursos del centro y el entorno.

Evaluación externa. Es la evaluación que se realiza desde fuera del ámbito escolar y que pretende ofrecer, a los componentes del Sistema Educativo, otro

punto de vista que añadir a la "evaluación interna" que ellos realizan. La evaluación externa debe ser un elemento de contraste que enriquezca el proceso educativo, y debe tener una dimensión propedéutica y nunca inquisitorial. Es lógico que esta evaluación la realice la Administración Educativa, como representante de la sociedad, a la que tendrá que dar cuenta de la calidad del Sistema Educativo.

Evaluación propedéutica. Es la evaluación de carácter administrativo que siempre hay que realizar dentro de un sistema educativo, dado el carácter social que, en nuestro contexto, tiene la institución escolar. Su finalidad es proporcionar a los alumnos referencias en las que se reflejen las metas que han conseguido en su paso por el centro educativo. Es una evaluación necesaria, pero que en ningún momento deberá entrar en contradicción con el planteamiento de la evaluación formativa, que es la auténtica evaluación educativa.

1.2.3. Principios básicos de la evaluación.

Enunciaremos a continuación y de manera sucinta, los principios en que se fundamenta el proceso de la evaluación.

- ❖ **Integralidad:** La evaluación es parte integrante del proceso educativo. Ha de poder calificar la tarea educativa valorándola conjuntamente con sus circunstancias y resultados. Han de evaluarse no sólo los contenidos sino también los métodos, materiales, procedimientos, actividades y resultados.
- ❖ **Continuidad:** La evaluación tiene que ser continua, no una acción puntual, y realizarse a lo largo de todo el proceso educativo.
- ❖ **Diferencialidad:** La evaluación ha de realizarse empleando distintos instrumentos en función de aquellos aspectos que se deseen calificar. Así, para cotejar los conocimientos informativos de la educación son de gran utilidad las pruebas de tipo objetivo, mientras que las de tipo ensayo, califican mejor los fines formativos.

Además, la evaluación debe aplicarse a todos los aspectos del proceso educativo como son aquellos que influyen en él (profesores, alumnos, instalaciones, planificación de cursos, etc.). Es aconsejable que la evaluación sea efectuada por diferentes personas para minimizar la subjetividad, admitiéndose incluso la participación del alumnado.

- ❖ Finalidad: La evaluación ha de posibilitar que se cumplan los objetivos generales y específicos establecidos para los planes de estudio, no siendo un fin en sí misma sino un medio para alcanzarlos.
- ❖ Individualidad: Cada alumno en particular ha de ser evaluado individualmente atendiendo a sus circunstancias personales.
- ❖ Cientificidad: La propia evaluación ha de someterse a juicio para comprobar su eficacia como instrumento de medida de los distintos aspectos de la educación.

1.2.4. Características de la evaluación.

A partir de un análisis de la normativa básica establecida en relación con la evaluación de los procesos de aprendizaje, se pueden establecer cuáles son las características que debe reunir la evaluación en la Educación Secundaria, teniendo siempre presente que su principal finalidad es incidir en la adopción de las medidas organizativas y en la dotación de recursos pedagógicos necesarios para mejorar la práctica educativa.

En primer lugar, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado a lo largo de esta etapa debe ser continua y, por tanto, ha de formar parte del proceso educativo, pues se considera que es un elemento inseparable del mismo. Esto supone para el profesorado la necesidad de adoptar las medidas oportunas para poder llevar a cabo una valoración permanente de todo cuanto acontece en el aula. Es decir, la evaluación del proceso de aprendizaje se tiene que realizar durante el transcurso del mismo y no sólo en determinados momentos en los que éste se detiene de una manera artificial para realizar una recogida de información que, más tarde, se va a analizar y valorar. De esta manera, será posible que la información que aporte la evaluación permita regular de una manera constante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y ajustar las medidas de refuerzo educativo a la situación en que se encuentren los alumnos, haciendo posible con esto la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje y de desarrollo de capacidades del alumnado.

Que al final de cada curso escolar, o en determinados momentos del curso, el profesor tutor consigne los datos más relevantes de la evaluación en los correspondientes informes, en los que se da cuenta de la situación de cada alumno respecto a la consecución de los objetivos establecidos en el momento en que éste se emite, no significa que la evaluación continua se detenga, pues la finalidad de

los informes de evaluación es, entre otras, la de proporcionar datos relevantes que faciliten la continuidad del proceso de aprendizaje, tanto a lo largo del curso, como de los cursos posteriores de la etapa.

La evaluación debe ser, al mismo tiempo, integradora, esto es, referida al conjunto de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y las áreas y materias, así como a los criterios de evaluación de las mismas. Estos objetivos generales y criterios de evaluación, adecuados a las características del alumnado y al contexto sociocultural del centro, tienen que ser el punto de referencia permanente de la evaluación de los procesos de aprendizaje de alumnos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993¹: 28-32).

Por tanto, a la hora de llevar a cabo la evaluación del progreso de los alumnos, los equipos de profesores deben fijar la atención en el conjunto de los objetivos generales de las áreas y materias considerados globalmente y, en particular, en los criterios para la evaluación del grado de adquisición los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se han establecido y concretado al elaborar el correspondiente Proyecto Curricular.

Esto significa que los informes de evaluación individualizados no se van a reducir a reflejar tan sólo el grado de conocimientos que ha alcanzado el alumno, sino que incluirán todos los datos relativos a los logros y dificultades de estos en relación con los objetivos generales y los criterios de evaluación de las diferentes áreas y materias, así como las medidas de refuerzo educativo o de adaptación que hubiera sido necesario aplicar para superar esas dificultades, junto con otros aspectos que, a juicio del equipo de profesores, resulten de interés para orientar futuras actuaciones.

Estudiosos de la evaluación como ROSALES (1988), ROTGER AMENGUAL (1992), SANTOS GUERRA (1993), ÁLVAREZ MÉNDEZ (1993¹), han puesto de manifiesto que la evaluación del proceso de aprendizaje debe perseguir una finalidad claramente formativa, es decir, tendrá sobre todo un carácter educativo y orientador, y se referirá a todo el proceso, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final. Esto se interpreta como que la evaluación ha de tener una función de diagnóstico en las fases iniciales del proceso y de orientación a lo largo del mismo, e incluso en el momento final, cuando a partir del análisis de los resultados alcanzados se obtengan elementos de juicio útiles para reorientar todos los elementos que han intervenido hasta ese momento en el proceso de aprendizaje.

Además, como condición del desarrollo profesional, la evaluación debe constituirse en autoevaluación escolar (MACDONALD, 1983). Desde esta perspectiva, la evaluación está prioritariamente al servicio de las propias personas objeto de evaluación y al servicio de la mejora del contexto y de los procesos formativos que en él se dan. Por su carácter e intencionalidad formativa, pero también porque es resultado de la deliberación entre las propias personas implicadas que conocen los resultados, la evaluación apuesta por la *responsabilidad moral* más que o no sólo por la responsabilidad administrativa, que normalmente se resuelve técnicamente (ELLIOT, 1986: 252).

En consecuencia, la evaluación debe proporcionar una información constante que ayude a mejorar tanto los procesos de enseñanza como los resultados de la intervención educativa.

1.2.4.1. Características de la evaluación en la práctica educativa.

El hecho de valorar los conocimientos de cada alumno puede quedar en una simple acción si no se cumplen una serie de características (PÉREZ JUSTE Y GARCÍA RAMOS, 1989) que se deben dar en la práctica educativa del profesorado, con lo que conseguiremos que la evaluación avance y pase a ser en sí misma un acontecimiento educativo. Tales características son las que se enuncian a continuación:

❖ Validez: Un elemento de medida es válido cuando mide lo que se pretende medir con él de manera buena y eficaz. Este aspecto es quizás el más importante de una prueba de evaluación, y de él interesan principalmente dos conceptos:

- Validez de contenido: Las preguntas de una prueba de evaluación han de ser una muestra representativa de la materia sobre la que se ha trabajado.
- Validez de criterio: Ha de establecerse una relación entre las puntuaciones obtenidas y las esperadas, sin dejarse influir por estas últimas.

La validez (CAMILLONI, CELMAN y LITWIN, 1998) de una prueba puede estimarse de varias maneras fundamentadas en criterios de diversos tipos:

- **Curricular o Programático:** Se refiere a la adaptación de la evaluación al programa. Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos: competencias y objetivos propuestos, contenidos educativos, material y métodos de enseñanza, profesores que impartieron la materia. Para que la evaluación sea válida, ha de ajustarse a todas ellas. Para determinar la validez curricular, pueden seguirse varios procedimientos, a saber, analizar los cursos de estudio, analizar los libros de texto, cotejar opiniones de varias personas especializadas en la materia, analizar la utilidad social para los alumnos.
 - **Psicológico:** Consiste en realizar la prueba de evaluación de manera que se ciña a las condiciones mentales del alumno. Es conveniente adecuarlas a su edad, por ejemplo, una prueba de demostración compleja es inadecuada para alumnos menores de 14 años. La duración de una prueba no debe exceder a la de una clase normal, pues se corre el riesgo de que disminuyan la concentración y la atención una vez sobrepasado este tiempo. Si se va a utilizar un tipo de prueba nueva, es necesario realizar un ensayo previo en la pizarra para comprobar su validez y hacer que el alumno se familiarice con ello antes del examen.
 - **Estadístico:** Se fundamenta en la correlación de los métodos de una determinada prueba y otros datos del rendimiento escolar. Aunque la relación no será exacta, una discrepancia notable indicará la escasa validez de la evaluación. Para determinar este tipo de validez se atiende a comparar las distintas calificaciones obtenidas por los alumnos, observar el aumento del porcentaje de éxitos en sucesivas edades o grados de escolarización, comparar las puntuaciones en dos grupos de alumnos de habilidades distintas.
 - **Predictivo:** Puede utilizarse para agrupar a distintos alumnos en distintos niveles de aprendizaje y rendimiento, y comprobar la validez de la evaluación si los resultados son consecuentes.
- ❖ **Fiabilidad:** Un elemento de medida es fiable si mide bien, una prueba de evaluación es fiable si, al repetirla en distintas ocasiones, se obtienen los mismos resultados. Para estimar la fiabilidad de una prueba existen diversos procedimientos:
- **Reaplicación o test-retest:** Se somete la prueba a ejecución por parte de un grupo de alumnos y en varias ocasiones. Si existe una correlación alta entre las diversas puntuaciones obtenidas, se puede concluir que la prueba es fiable.

- Equivalencia o pruebas paralelas: Se realizan dos pruebas equivalentes sobre una misma materia y al mismo grupo de alumnos. Si las puntuaciones obtenidas son semejantes, la prueba es fiable. Es fundamental que ambas pruebas sean equivalentes en contenido, proceso mental, extensión, grado de dificultad y valoración.
- Test y equivalencia: Es necesario realizar una prueba y, tras un tiempo, efectuar otra paralela al mismo grupo de alumnos. La elevada correlación de los resultados obtenidos indicará la fiabilidad del test.
- Separación en mitades: Para ello, las preguntas han de ser del mismo grado de dificultad o bien, si son de distinta complejidad, distribuirlas de manera que las dos partes sean semejantes.

Por otro lado, la fiabilidad de las pruebas (STENHOUSE, 1984: 127-142) se ve influida por una serie de factores internos y los externos dependen de malas condiciones de aplicación, calificación e interpretación. Como factores internos cabe citar los siguientes: número de alternativas en cada pregunta de tipo de selección en pruebas objetivas o también de composición o asociación, la extensión de la prueba, que ha de tocar todos los puntos de la materia en cuestión, uniformidad en el contenido, y las características de los medios de evaluación como son el grado de validez, objetividad, amplitud, diseminación o dificultad.

Como factores de tipo externo, tenemos: Variabilidad en el grupo de alumnos, condiciones de aplicación y calificación de la prueba, naturaleza y características del grupo de alumnos utilizados en la comparación de fiabilidad, finalidad de la prueba y aspectos que se desean evaluar con ella, variabilidad de las puntuaciones asignadas en distintas ocasiones (GIMENO SACRISTÁN, 1988: 240-338).

❖ Objetividad: La influencia personal del corrector y de la persona que elabora la prueba no ha de afectar a la misma. Con este fin se idearon los exámenes tipo test, mucho más objetivos que los de composición. Se tratarán con más detalles en el capítulo 5.

❖ Amplitud: Una prueba de evaluación ha de contener preguntas referidas a todas las partes de la materia que se somete a examen. Para ello, es aconsejable que el número de ítems sea elevado, pues un test con pocas preguntas difícilmente puede abarcar los contenidos que se pretenden evaluar.

❖ **Practicabilidad:** Las anteriores condiciones han de poder llevarse a cabo de un modo efectivo y real. Un test práctico o practicable ha de reunir una serie de requisitos que posibiliten su ejecución:

- Facilidad de administración, siendo sencilla de aplicar sin la necesidad de que intervenga personal muy especializado.
- Facilidad de corrección: es mucho mayor en el caso de las pruebas de tipo objetivo. Para simplificar la tarea del cómputo en cualquier tipo de examen es aconsejable realizar previamente una clave asignando una puntuación para cada pregunta.
- Facilidad de interpretación.
- Bajo costo, aunque esta característica debe eludirse en función de la cantidad y calidad.
- Utilidad social para los alumnos.

1.3. Las funciones de la evaluación.

Las diversas cuestiones relacionadas con la evaluación que se han planteado hasta ahora, adquieren su verdadero sentido cuando tienen como referente la pregunta ¿para qué evaluar? O, dicho de otra forma, ¿cuáles son las funciones de la evaluación? A partir de lo expuesto hasta aquí, se podría responder que la evaluación cumple dos funciones primordiales:

- 1ª Permitir el ajuste de la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas.
- 2ª Determinar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos por el equipo docente en su Proyecto Curricular.

El problema del ajuste pedagógico (DE KETELE, 1984: 13-32) tiene tres momentos que remiten a otras tantas funciones de la evaluación:

- 1º. Para decidir el tipo de ayuda es necesario conocer las características del alumnado, entre ellas, el conjunto de conocimientos que cada alumno posee en el momento de incorporarse a un nuevo aprendizaje.

2º. A medida que se desarrolla el proceso educativo, el alumnado evoluciona, sus necesidades varían y, en consecuencia, el tipo de ayuda pedagógica debe ir ajustándose paralelamente.

3º. Además de facilitar el ajuste entre la ayuda pedagógica y las necesidades de alumnos, la evaluación tiene aun otra finalidad: determinar si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas.

Por otro lado, la evaluación indica la situación del alumnado (BELMONTE, 1996) en relación con los fines que se tratan de conseguir, y analiza la influencia que todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden tener en esa situación, con el fin de adaptarlos para alcanzar lo que se pretende. En la práctica esto implica valorar:

- Los cambios que se producen en el alumnado.
- La utilidad de los métodos y recursos empleados.
- La propia práctica educativa.
- La adecuación del programa.
- Y cualquier otro factor que pueda influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que ello permita tomar decisiones de ajuste, en caso necesario, entre la realidad y lo pretendido.

Además, la evaluación educativa debe tener en cuenta:

- Los procesos o actividades de orientación encaminados a mejorar los resultados, motivación, actitudes, etc., que justifican unos resultados.
- El tipo de información que se transmitirá a los destinatarios potenciales.
- Una reflexión sobre las dificultades detectadas en los alumnos y la concreción de adaptaciones individuales.
- Modificaciones en el plan diseñado.
- Una calificación.

Partiendo de la consideración de la evaluación como un proceso eminentemente formativo (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987), se pueden plantear como funciones básicas de la misma las siguientes:

- a. Diagnóstico.
- b. Orientación.
- c. Motivación.

Todo ello aplicado en las tres dimensiones básicas que configuran el proceso educativo: objetivos educativos, estrategias didácticas y organizativas, y rendimiento del alumnado. Por otro lado, la referencia a la evaluación final fija su actuación en medir, fundamentalmente al final del ciclo y la etapa, los aprendizajes realizados por el alumnado con la finalidad de abordar con garantía otros contenidos relacionados con los anteriores (ROSALES, 1990). Por ello, aparte de las diversas funciones que se han mencionado, el carácter final de la evaluación hace posible reconocer otras utilidades:

- d. Control-Calificación.
- e. Acreditación.
- f. Certificación.

a) Función de diagnóstico. Se trata de disponer de información significativa y suficiente que facilite una visión de conjunto a partir de la que se pueda realizar la valoración de la calidad del proceso educativo que está siendo desarrollado por un colectivo concreto y un contexto determinado, de manera que se pueda obtener un conocimiento lo más riguroso posible sobre la congruencia de los objetivos educativos propuestos, la utilidad de los métodos manejados y de la organización escolar y sobre el rendimiento de los alumnos.

La información consecuencia del diagnóstico se tiene que reflejar en decisiones que permitan corregir, apoyar, modificar y perfeccionar el funcionamiento del proceso y, en consecuencia, la calidad de los resultados; la evaluación así entendida permitirá, por un lado, a cada alumno mejorar su proceso de aprendizaje y, por otro, a cada profesor introducir, cuando ello sea preciso, los cambios necesarios en su propia práctica. Sucede que el MEC sólo exige una evaluación de lo cognoscitivo, no señalando ninguna norma para lo afectivo. En la práctica, suele establecerse una correspondencia entre las calificaciones y ambos conceptos:

<i>Afectivos</i>		<i>Cognoscitivos</i>
Negativo	←→	Muy deficiente
Pasivo	←→	Insuficiente
Normal	←→	Suficiente, bien
Buena	←→	Notable
Muy buena	←→	Sobresaliente

En realidad, esta correspondencia no siempre es cierta. Veamos dos casos representativos.

- I. La relación que existe entre altos rendimientos cognoscitivos calificados de sobresaliente y aspectos afectivos a nivel muy bueno suele darse por hecho en el 100% de los casos. Pero sucede que, muchas veces, los alumnos más inteligentes alcanzan fácilmente estas puntuaciones con mínimo esfuerzo y tal vez hasta con poco interés.

- II. En el lado opuesto se encuentran individuos que con notable esfuerzo no superan el insuficiente y su actitud es calificada de pasiva, incluso estando motivados e interesados por la materia, aunque no lleguen a alcanzar los objetivos cognoscitivos propuestos. En este caso, sumamente delicado, es aconsejable realizar diversos intentos para subsanar el problema, como por ejemplo, efectuar un estudio, tipo sociograma, dentro del grupo para ver si son personas bloqueadas, marginadas, rechazadas, etc., confeccionar una ficha de observación para cada alumno con este problema.

Antecedente	Esfuerzo	Consecuencias
Situación	Trabajo	Resultados

Y realizar entrevistas con el alumno, sus padres y profesores de otras asignaturas, poniendo de manifiesto el carácter cooperativo de la evaluación. En las primeras, el alumno suele mostrarse desconfiado y agresivo, pero la

tensión va cediendo cuando comprueba el interés de que es objeto. Es muy aconsejable que varios profesores colaboren y refuercen notablemente la mínima respuesta positiva para que esto motive al alumno.

b) Función de orientación. La evaluación ha de servir tanto a los alumnos como al profesor para valorar el trabajo realizado y reconducirlo hacia las metas previstas, por lo que actúa con un criterio de mejora. Al evaluar se trata no sólo de reconocer las deficiencias, sino también de orientar para su superación. Así, la evaluación entra a formar parte del propio proceso educativo, precisando y orientando respecto a las dificultades encontradas, de manera que se hace palpable la finalidad de la misma en lo que supone toma de decisiones que orientan permanentemente el proceso para, en caso de ser necesario, corregir los objetivos propuestos. Lo más característico de la evaluación, en este sentido, es que puede suponer el procedimiento más eficaz para el aprendizaje.

La función orientadora de la evaluación permite que el alumnado sea consciente de su aprendizaje y, por lo tanto, se implique más en él, a la vez que también ayuda al profesor en su enseñanza y en sus estrategias didácticas concretas. De esta manera, la evaluación actuará como un elemento facilitador de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al proporcionar información útil para decidir qué actividades de apoyo y refuerzo son más adecuadas para reconducir las prácticas y rentabilizar los esfuerzos.

Cuando la evaluación desempeña una función orientadora, la recuperación deja de ser un ejercicio mecánico y de sanción, para convertirse en una acción de apoyo que, en definitiva, reorienta al alumno para que alcance el mayor rendimiento en su trabajo y encuentre la máxima satisfacción en la realización de sus tareas.

Para dar una adecuada orientación, el profesor ha de conocer la causa de las deficiencias de cada uno de sus alumnos y, en caso de no poder subsanarlas, indicarle que dirija sus estudios hacia una disciplina en la que ésta no sea un factor limitante, siempre consultando la vocación del educando. Mediante la evaluación se puede potenciar el conocimiento de sí mismo por cada alumno, haciéndole patentes sus aptitudes y posibilidades. Existen varias modalidades de orientación.

- **Educacional:** pretende subsanar los problemas de adaptación que surgen al ir cambiando de nivel educativo. El educador ha de conocer las capacidades de sus alumnos así como sus limitaciones e intereses. En función de esto, debe estar capacitado para orientarles en relación con la línea que han de

seguir. La asignatura en que han de esforzarse más o las modalidades a escoger, si las mismas, son opcionales.

- Emocional: Es fundamental para alumnos inadaptados con problemas de disciplina que tal vez están producidos por el ambiente en que se desarrollan. El "castigo" es una medida totalmente negativa para solucionarlo.
- Vocacional: Tiene gran importancia en la enseñanza secundaria, ya que la elección de estudios superiores puede estar próxima. Sin embargo, es recomendable iniciarla antes, y debe realizarse un sondeo prematuro de las inclinaciones de cada alumno.

Queda patente que todas estas modalidades de orientación se sirven de la evaluación para poder ser llevadas a cabo.

c) Función de motivación. Solamente si el alumno es capaz de conocer sus avances y dificultades, al tiempo de producirse, participará motivado en el aprendizaje. Es, por lo tanto, necesario que, bien desde los resultados, pero no sólo desde ellos, el profesor estimule el trabajo de sus alumnos aumentando su confianza en sus propias capacidades.

Ya hemos citado que la evaluación es un paso más en el proceso del aprendizaje. Su influencia afecta a la cantidad y calidad del mismo en función de la frecuencia de los exámenes, el conocimiento de los resultados por parte del alumnado y el tipo de prueba. En relación al primer aspecto, diremos que los exámenes no deben aplicarse con demasiada frecuencia, puesto que no motivarían demasiado, aunque son necesarias varias calificaciones para obtener "la nota media" de cada alumno.

Es fundamental, en los exámenes, el no realizarlos sin previo aviso, para que el estudio se vea motivado ante la proximidad de la prueba, aunque se corre el riesgo de que los alumnos se preparen exclusivamente para tal fin.

Se ha observado el efecto beneficioso que tiene el hecho de comunicar a los educandos el resultado de estas pruebas y de hacerles partícipes de los errores cometidos. Podemos señalar que, en este sentido, el conocimiento de los progresos en el aprendizaje es más efectivo en la experimentación del mismo, que los malos alumnos se benefician menos que los buenos al reconocer sus programas y que la información reciente de los resultados es mucho más eficaz que la tardía.

Por último, el tipo de examen o prueba ha de ser el adecuado para valorar las distintas materias, las circunstancias del examen y las condiciones de los alumnos.

d) Función de Control-Calificación (Valoración del aprovechamiento). El proceso de evaluación implica una calificación final expresada en las notas escolares, diplomas y títulos que certifican que el alumno está o no capacitado en determinados aprendizajes. Tradicionalmente, la valoración del aprovechamiento era la única finalidad de la evaluación. Sin embargo, esto no es suficiente, la evaluación continua lleva implícito un nuevo concepto de rendimiento enfocado hacia la orientación adecuada del alumno, con lo que queda excluida la necesidad del examen final.

Al desempeñar esta función, la evaluación adquiere un papel social, pues controla el funcionamiento del Sistema Educativo en su conjunto, que se hace más apremiante a medida que se asciende en los niveles de enseñanza. Admitir la función de control que realiza la evaluación no significa que se esté confundiendo evaluación con calificación. El proceso evaluador presupone que el profesorado integra todos los datos que tiene sobre el alumnado, sean cualitativos o cuantitativos, los compara con los objetivos propuestos determinando hasta qué punto éstos se han logrado y expresa esa valoración. El símbolo que se utilice para ello dependerá del código establecido.

El que de alguna manera el profesorado se vea obligado, por medio de boletines de notas, expedientes, actas, etc., a traducir en un código el resultado de la evaluación, no debe llevar a posturas en las que la calificación se hace como promedio de puntuaciones, pues promediar no califica. Para que haya calificación es necesario que haya evaluación, es decir, que se integren todos los datos y se analice la totalidad en función de los objetivos. Por todo ello, no sólo han de calificarse los resultados de un examen o prueba en sí, sino juzgarlos conjuntamente con otros aspectos que inciden en el mismo, como son el esfuerzo, la salud física y mental, el estado emocional, el coeficiente intelectual, las actitudes, los intereses personales, etc. De este modo, son dos los objetivos que ha de evaluar el educador:

- **Cognoscitivos:** Son los exigidos por el MEC —y la Comunidad Autónoma— y se ciñen a los planes de estudio establecidos por la legislación vigente. Las calificaciones que se dan para valorarlos son: Muy deficiente, Bien, Insuficiente, Notable, Suficiente, Sobresaliente; si bien, con las últimas

reformas de la educación, volveremos al sistema de números, que ya se usa en Bachillerato y Formación Profesional.

- Afectivos: Se refieren a todo el campo de valores, intereses y actitudes relacionadas con la educación. Se pueden desarrollar, implantar y modificar en el alumno, pudiéndose programar, sistematizar y evaluar por ser importantes para el individuo y por incidir de forma notoria en los objetivos cognoscitivos. Unos son genéricos y otros peculiares de cada materia en concreto. Se califican según el siguiente rango:

Negativa	Buena
Pasiva	Muy buena
Normal	

e) Función de acreditación. El proceso evaluador dentro del proceso de enseñanza tiene también una función acreditativa en lo que supone constatar los años cursados, las calificaciones obtenidas y otras orientaciones no prescriptivas y confidenciales. En el tema de la acreditación merece especial atención la documentación que permite recoger toda la información relativa al proceso de evaluación; nos estamos refiriendo al *Expediente Académico del Alumno* y al *Libro de Escolaridad*, que es el documento oficial que refleja las calificaciones, las decisiones relativas al progreso académico del alumnado, los cambios de centro, la certificación de los años de escolaridad y la expedición de título que tiene, por tanto, valor acreditativo de los estudios cursados.

f) Función de certificación. El resultado del proceso evaluador también tiene repercusiones en lo que supone una certificación de los estudios realizados. Resulta conveniente recordar que la LOGSE prevé que todos los alumnos, al término de la Educación Secundaria Obligatoria, recibirán el mismo certificado, donde constará su historial académico, su rendimiento global y por áreas, así como las orientaciones más adecuadas para proseguir la siguiente etapa educativa. Aquellos que no logren una evaluación positiva en esta etapa, a pesar de las repeticiones de curso, recibirán un certificado de escolaridad en el que se especifique el número de años cursados, el nivel de aprendizaje alcanzado y las orientaciones más adecuadas para su futuro.

Por otra parte, desde una amplia perspectiva, hemos de destacar una serie de funciones, pretendidas o no, que la evaluación cumple en la práctica:

- ❖ A través de las prácticas de evaluación escolar se construyen categorías lingüísticas “cargadas” de significados pedagógicos y sociales, como éxito y fracaso escolar, buenos y malos escolares, buenos y malos profesores, progreso escolar...
- ❖ El poder de control y de manipulación de la evaluación se evidencia y se potencia, sobre todo, en ambientes autoritarios intolerantes y dogmáticos; pero este control puede, por otra parte, asimilarse sin provocar problemas ni rebeldías dentro de un estilo liberal y democrático.
- ❖ La función pedagógica de la evaluación y centrada en la actividad del profesorado, se justifica como recurso para el conocimiento de los aprendizajes previos (evaluación inicial) y de los progresos de aprendizaje de los alumnos, para el diagnóstico (función diagnóstica), orientación (función orientadora) y tratamiento de las dificultades particulares, así como para la elección y-o cambio de tareas académicas en orden a proponer otras alternativas con validez en la práctica.
- ❖ La evaluación es un elemento de la ponderación del currículum y de la socialización profesional de cada docente. Las formas de evaluar, los contenidos y aprendizajes que se seleccionan en la evaluación, ponen de manifiesto los esquemas implícitos del profesorado acerca del “rendimiento ideal” y del conocimiento relevante. En la medida en que la evaluación insiste en un tipo de aprendizaje, actúa como una práctica mediadora en el desarrollo del currículum. Además, los mismos docentes son afectados profesionalmente por las prácticas de evaluación y el tipo de conocimientos y de aprendizajes que potencian; de ahí que la evaluación actúa de elemento conformador de la profesionalidad docente.
- ❖ Las actuales condiciones en que se realiza la enseñanza, incluso dentro de la escuela obligatoria, hacen que la evaluación sea un mecanismo útil de regulación y clasificación por la complejidad de la propia organización escolar y curricular del sistema educativo.
- ❖ La evaluación tiene repercusiones psicológicas en la motivación, en la modificación del autoconcepto personal, en las actitudes de los alumnos, en la generación de ansiedad y en la acentuación de conflictos o rasgos patológicos.

Según las formas y exigencias de la evaluación, ésta es fuente de motivación externa —el alumnado aprende por la recompensa que supone el éxito y para eludir las consecuencias del fracaso— o de motivación intrínseca —cada estudiante percibe y comprende que se evalúa para proporcionarle información y orientar sus aprendizajes, más que para controlarle—.

- ❖ Supervisión de educadores y medios. Es evidente que la evaluación del alumnado y sus resultados dan idea de la aptitud del personal educador. Cuando el porcentaje de calificaciones bajas de un grupo es elevado, cabe plantearse si la responsabilidad no será del profesorado. También puede ser debido a que el educador no cuente con unos instrumentos de trabajo e instalaciones adecuadas para llevar a buen término la enseñanza y alcanzar los objetivos previstos. En la consecución de los mismos influyen docentes, alumnado, su ambiente familiar, los materiales de instrucción, el edificio escolar, sus instalaciones de luz, calefacción, amplitud del aula, mobiliario escolar, patios de recreo, etc. Todos estos aspectos han de evaluarse para ver su incidencia en el aprendizaje del alumnado.

CAPÍTULO 2.-

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 2.-

CAPÍTULO 2. La Evaluación del aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria	105
2.1. El pensamiento de los adolescentes y su rendimiento académico	109
2.1.1. Las nuevas capacidades mentales de adolescentes en Secundaria	111
2.1.2. Condicionantes del aprendizaje	114
2.2. Desarrollo del proceso de evaluación	118
2.2.1. La evaluación inicial	119
2.2.2. La evaluación continua	123
2.2.3. La evaluación final	129
2.3. Los criterios de evaluación	133
2.4. Sobre la evaluación en educación secundaria	138
2.4.1. Los instrumentos de evaluación	139
2.4.2. La evaluación de los contenidos conceptuales	140
2.4.3. La evaluación de los contenidos procedimentales	143
2.4.4. La evaluación de las actitudes	146
2.4.5. Las sesiones de evaluación	148
2.4.6. Evaluar versus calificar	157
2.4.7. Evaluación e información	161

CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.-

La Educación Secundaria Obligatoria coincide, desde el punto de vista del desarrollo de los estudiantes, con la adolescencia. En estos años, los escolares experimentan un proceso de cambio especialmente significativo. Alrededor de los doce años se advierten cambios importantes en la personalidad del alumnado. Estos cambios, que afectan tanto a su desarrollo físico e intelectual como al ámbito afectivo, constituirán los rasgos más característicos de la adolescencia.

Ellos y ellas viven, pues, cambios afectivos, cognitivos y sociales de gran trascendencia en este período de su vida. Por una parte, se produce un mayor impulso en sus relaciones sociales, advirtiéndose una integración social más profunda en su grupo de amigos y compañeros. Por otra, en estos años se aprecia el comienzo de un proceso de independencia respecto a su familia. El adolescente comienza ya a tener sus propias ideas, actitudes y valores, los cuales le permiten conformar su auténtica identidad personal y social.

2.1. El pensamiento de los adolescentes y su rendimiento académico.

Siguiendo las investigaciones del profesor MORALEDA CAÑADILLA (1992), a estas transformaciones hemos de añadir los cambios no menos importantes que se producen en el ámbito cognitivo e intelectual. A partir de los doce años, los alumnos desarrollan un tipo de pensamiento de carácter abstracto, que permite la realización de operaciones lógico-formales y la resolución de problemas más complejos. Poseen una mayor capacidad de razonamiento, de formulación y comprobación de hipótesis, de argumentación, reflexión, análisis y exploración de las variables que intervienen en los fenómenos. Este tipo de pensamiento suele consolidarse en torno a los dieciséis años. Es en esta etapa cuando se adquiere y se consolida el pensamiento abstracto formal en el alumnado.

En la adquisición de este tipo de pensamiento desempeñan un papel esencial los profesores, en cuanto mediadores del aprendizaje; deben emplazar a los alumnos ante situaciones y experiencias que les exijan un razonamiento hipotético-deductivo, el reconocimiento de los datos, las variables y los elementos implicados en una situación-problema, la elaboración de hipótesis y estrategias para la resolución de problemas, la comprensión de la información (verbal y no verbal) y la comprobación sistemática de las hipótesis establecidas.

La Educación Secundaria es, asimismo, una etapa en la que los alumnos deben ser convenientemente introducidos en el método científico. Al final de dicha etapa, los estudiantes estarán en condiciones de comprender los elementos básicos que constituyen ese método: observación, formulación de hipótesis, deducción de consecuencias y verificación de resultados. Otra característica del desarrollo evolutivo durante la adolescencia es el creciente interés de los alumnos por su entorno físico-social. Ello exige iniciarles en el conocimiento profundo de las relaciones sociales, y proporcionarles una educación acorde con el sistema de valores establecidos.

La construcción de la propia identidad, la aceptación de las posibilidades y los límites del propio cuerpo, la asimilación y la elaboración de significados culturales, así como el desarrollo de un nivel aceptable de autoestima, son aspectos de una importancia capital a estas edades. Por este motivo, no pueden ser olvidados por la acción de los docentes. En suma, los alumnos de estas edades experimentan los cambios propios de la adolescencia, que conllevan, a su vez, procesos de reconstrucción personal en este momento trascendental de su desarrollo. En una serie de trabajos, ALONSO TAPIA (1992¹, 1992², 1997) ha revisado la evidencia de tales cambios, como, por ejemplo, los relativos a la diferente forma de interpretar éstos los resultados de sus propios éxitos o fracasos; la percepción subjetiva de la distinta dificultad que pueden ofrecer las tareas escolares y la valoración de sus éxitos y fracasos en función de dicha dificultad; la comprensión de la naturaleza de las causas a las que cabe atribuir sus éxitos y fracasos a uno u otro tipo de causas; la formación de expectativas sobre su rendimiento académico y el relativismo de las mismas, etc.

El período infantil se caracteriza por el desarrollo de un tipo de inteligencia, la concreta, suficiente para afrontar con éxito las tareas que se exigen en Primaria a los alumnos; mas no para las de Secundaria. La comprensión de las nuevas tareas exige de ellos un nuevo tipo de pensamiento, el formal, que en algunos alumnos se desarrolla de modo normal al llegar su adolescencia, pero en otros no.

Por todas estas razones, hay que preguntarse en qué consiste este nuevo tipo de pensamiento que en algunos alumnos se desarrolla al llegar su adolescencia, qué implicaciones presenta para el logro académico el que algunos de estos alumnos adquieran este nuevo modo de pensar y otros no, cuáles son las causas de estos diferentes niveles de desarrollo mental que frecuentemente presentan.

2.1.1. Las nuevas capacidades mentales de los adolescentes en Secundaria.

Siguiendo la línea de investigación marcada por el profesor MORALEDA CAÑADILLA (1992, 1994) y tomando como referencia sus obras más importantes en este sentido, vamos a intentar describir estas nuevas capacidades del pensamiento de los adolescentes por comparación con las que poseen los niños de los cursos inmediatamente inferiores de Educación Primaria. En esta descripción vamos a distinguir dos tipos de capacidades: las que se refieren a las operaciones formales y las que se refieren a las llamadas aptitudes intelectuales.

El pensamiento formal: ¿En qué consiste y cuáles son sus implicaciones en el aprendizaje escolar? El pensamiento formal alude a una serie de capacidades mentales nuevas que suelen aparecer en la adolescencia y que incrementan sus posibilidades para resolver problemas que antes, en la infancia, resultaban insolubles. FLAVELL (1971), siguiendo a PIAGET (1980), uno de los investigadores que mejor ha estudiado el desarrollo del pensamiento, estudia con detenimiento estas capacidades:

- *La capacidad para comprender y elaborar conceptos abstractos.* En el anterior período de desarrollo —la Educación Primaria— para entender una idea abstracta, el niño necesitaba representársela de modo intuitivo y gráfico. Ahora el adolescente es capaz de comprender y elaborar conceptos verbales abstractos, es decir, desligados de los fundamentos concretos sensoriales. Sin esta capacidad nueva, le sería muy difícil el estudio de las disciplinas escolares, abarrotadas en general de conceptos de este tipo (como, por ejemplo, función, proporción, metáfora, relación, proceso, lógica, ética, etc.). Con frecuencia los educadores pueden también observar cómo los adolescentes se enzarzan a veces en discusiones sobre moralidad, valores y utopías. Es otra de las manifestaciones del desarrollo de este pensamiento abstracto.
- *La capacidad para realizar operaciones formales.* En el anterior período de desarrollo el niño era capaz de realizar ciertas operaciones mentales y llegar con ellas a ciertas conclusiones. Mas, al realizarlas, depende de los contenidos concretos perceptibles. De ahí que a su pensamiento se le llame “concreto”.

Lo nuevo en la adolescencia es que el individuo comienza a ser capaz de realizar un nuevo tipo de operaciones que, según PIAGET (1980), presentan estas tres características nuevas:

- Son hipotético-deductivas. Lo que significa que dan al adolescente la posibilidad, al intentar resolver un problema, de proceder no como el niño, de modo empírico-inductivo, sino de modo hipotético-deductivo. Es decir, le dan posibilidad de proceder del siguiente modo: inspeccionar primero los datos del problema, lanzar hipótesis y teorías sobre cómo explicar estos datos, deducir de estas hipótesis y teorías los fenómenos empíricos que han de suceder y por fin someterlos a prueba para ver si tienen lugar o no.
- Son proposicionales. Lo que significa que dan al adolescente la posibilidad de proceder en su razonamiento no como el niño, que se concentra únicamente en las relaciones factuales entre una proposición y la realidad empírica a la que se refiere, sino en términos abstractos; lo que implica razonar sobre las relaciones lógicas entre diversas proposiciones más que sobre la realidad empírica a la que éstas se refieren. Por esta razón, se denomina también a estas operaciones "formales".
- Proceden por análisis combinacional. Lo que significa que dan al adolescente la posibilidad de proceder de modo sistemático y eficiente para generar todas las posibles combinaciones y perturbaciones de un conjunto de elementos. Lo que supone una posibilidad muy importante para resolver problemas científicos donde es esencial el control de variables. La razón es que el científico ha de determinar qué combinación de las variables físicas aisladas produce exactamente qué resultados.

Seguendo a Piaget, FLAVELL (1971) señala varios tipos de operaciones formales de las que el adolescente empieza a ser capaz:

- Plantear y verificar hipótesis. El adolescente ya no hace como el niño, quien, para solucionar un problema, procede mediante las pruebas de ensayo y error, sino que es capaz de plantear hipótesis y comprobarlas de modo sistemático.
- Elaborar posibilidades de solución por vía deductiva sobre problemas hipotéticos que carecen de fundamento real y que incluso pueden ser fantásticos.
- Utilizar operaciones lógicas como procesos abstractos; es decir, independientemente de un contenido concreto, según ya ha quedado

indicado. El adolescente es capaz de llegar a una conclusión mediante su razonamiento lógico-formal.

- Tratar relaciones complejas. Relación de relaciones. Por ejemplo, relacionar entre sí varios elementos múltiples que guardan entre sí dependencia (velocidad X por tiempo X = velocidad Y por tiempo Y); o bien razonar sobre subconjuntos de diversas categorías: el color y el tamaño que existen por pares combinados, por ejemplo.
- *Elevar distintas operaciones de pensamiento a un plano más elevado y utilizarlas, como reglas abstractas*, en la solución de una amplia gama de problemas. Como ocurre, por ejemplo, en la mayor parte de los principios y leyes matemáticas, físicas, etc.
- Reflexionar sobre sus propios pensamientos, volverse sobre ellos para criticarlos o justificarlos (meta-pensamiento). Pero también reflexionar sobre el pensamiento de los demás.

Podemos preguntarnos qué otro tipo de aptitudes mentales se desarrolla en esta edad. Es un hecho observable a través de los test que la inteligencia del adolescente también se especializa a medida que se diferencia su experiencia, su educación y su maduración, con lo que aparece una serie de aptitudes o facultades intelectuales distintas en cada individuo. Estas aptitudes o facultades son las que se pueden reconocer como capacidades para resolver determinado tipo de tareas.

Siguiendo al psicólogo norteamericano THURSTONE (1967), vamos a fijarnos en cuatro de ellas (aparte de la inteligencia lógica de la que acabamos de hablar) que son, al parecer, las más relevantes para el aprendizaje en Educación Secundaria:

❖ *La inteligencia espacial y mecánica*. Supone la posibilidad de representarse lo que debe hacerse en el espacio y en el tiempo, ya simultánea, ya sucesivamente, siguiendo un cierto número de indicaciones visuales, auditivas o verbales. Por ejemplo, el mecánico de un aparato de precisión con múltiples mandos debe prever las consecuencias en el espacio y el tiempo y actuar sobre una u otra palanca. En la comprensión de muchos de los problemas de la Física como del Dibujo Técnico, el adolescente necesitará este tipo de inteligencia. La investigación (FLAVELL, 1971) indica que los chicos suelen ser superiores a las chicas en este tipo de inteligencia.

❖ *La inteligencia verbal.* Abarca diversas aptitudes parciales, unas más unidas a la comprensión intelectual, otras a la riqueza verbal y facilidad de expresión, otras al razonamiento inductivo-deductivo, según ha quedado ya indicado. La facilidad para comprender y comparar conceptos expresados con palabras suele crecer notoriamente entre los 14 y 17 años. Propio de esta edad es también la capacidad para interpretar refranes, discernir absurdos y resumir el sentido de un pasaje. Crece igualmente la capacidad sintáctica, es decir, la de ordenar y subordinar frases cada vez más extensas y complejas. Esta mayor comprensión verbal así como la adquisición de un vocabulario suficientemente rico, facilita al adolescente el análisis y expresión de los matices de su pensamiento así como la comprensión de la lectura. La investigación indica que en este tipo de inteligencia las chicas suelen ser superiores a los chicos. Asimismo, los adolescentes provenientes de hogares culturalmente aventajados suelen ser superiores a los de los hogares culturalmente desaventajados.

❖ *El pensamiento técnico.* En algunos adolescentes, al comportamiento técnico-práctico, que empieza ya en la infancia, se asocia ahora el pensamiento técnico, que supone una inteligencia práctica, habilidad constructiva y un cierto rigor en el pensar. Hacia los 13 años, se produce una escisión en el pensamiento de los chicos: la mayoría se sigue desarrollando durante la adolescencia en el comportamiento técnico-práctico que ya irrumpió en la infancia y una minoría comienza el desarrollo del pensamiento técnico, mientras disminuye su comportamiento técnico-práctico.

❖ *La memoria lógica.* La memoria es la base del recuerdo y un apoyo imprescindible para las operaciones mentales. La principal novedad en este período es que se comprueba un desarrollo notable de la memoria lógica y de recuerdo en detrimento, a veces, de la memoria mecánica.

2.1.2. Condicionantes del aprendizaje.

A la luz de lo dicho anteriormente, cabe preguntarse si adquieren el pensamiento formal de igual modo todos los alumnos de Secundaria. A pesar de cuanto acabamos de indicar sobre el desarrollo del pensamiento durante la adolescencia, la realidad es que estas capacidades no se dan en todos los individuos de igual modo, debido a una serie de factores, ya sean personales, ya culturales. Al hilo de las investigaciones del profesor MORALEDA CAÑADILLA (1992, 1994), vamos a comentar algunos de los más frecuentes:

❖ *Distintos niveles de desarrollo; el problema de los desfases.* Lo anteriormente expuesto puede inducir a error o a desengaño, según los casos, a muchos profesores, si llegan a la conclusión de que “todos” los individuos, por el mero hecho de llegar a su adolescencia, poseen plenamente el tipo de operaciones que acabamos de describir. De ahí que convenga puntualizar. La investigación actual (MORALEDA CAÑADILLA, 1992) ha llegado a las siguientes conclusiones: Antes de los 11-12 años no se da el pensamiento formal. El paso de las operaciones concretas a las formales no es brusco o discontinuo, sino paulatino y gradual.

La adquisición del pensamiento formal no es universal en todos los adolescentes. Muchos de ellos permanecen aún en el estadio del pensamiento concreto-intuitivo y presentan serias dificultades para la abstracción y las operaciones lógicas no sólo durante esta etapa, sino durante la juventud y la edad adulta; e incluso otros no llegan a adquirir nunca estas habilidades. La adquisición de este tipo de pensamiento se refiere a tipos de tareas formales de diferente aunque no muy distinta dificultad; lo que explicaría el llamado problema de los desfases en la evolución del pensamiento; es decir, el de que la resolución de distintas tareas formales no aparezca simultáneamente, sino que unas tareas se resuelvan antes que otras.

❖ *Diferencias personales y ambientales.* Es un hecho observable y característico de la evolución del pensamiento en esta edad la existencia de diferencias, a veces importantes, en la resolución de tareas formales. La mayoría de los adolescentes con un cierto grado de escolarización parece haber adquirido unas ciertas pautas básicas de utilización del pensamiento formal, aunque luego presenten fallos al aplicarlas. Estas dificultades parecen distintas en cada adolescente y pueden estar relacionadas con el estilo cognitivo de cada uno, las implicaciones afectivas o sus características sociales, culturales y familiares.

Con respecto al estilo cognitivo, las investigaciones realizadas (HOPKINS, 1987; LARA, 1994) indican que los reflexivos y los dependientes de campo, es decir, a los que les es difícil centrarse en una tarea haciendo caso omiso del entorno, tienen mayor facilidad para resolver tareas formales que los impulsivos e independientes de campo. Sobre todo en aquellas tareas que presentan carencia de organización y requieren que el individuo las estructure.

❖ *La presencia del egocentrismo.* Hace referencia este egocentrismo a la dificultad para distinguir entre sujeto y objeto. Casi todos los psicólogos evolutivos (FLAVELL: 1971; MARCHESI, CARRETERO Y PALACIOS, 2002) lo señalan como un

factor cuya presencia, en mayor o menor grado, puede introducir elementos diferenciales en el desarrollo del pensamiento formal entre los adolescentes. El egocentrismo ya se daba en la niñez; vino luego a disminuir para aparecer de nuevo en la adolescencia como etapa de transición. Ahora, con todo, presenta características distintas. En esta edad, el egocentrismo equivale a la convicción que tiene cada individuo de que, de alguna manera, es exclusivo y único el foco de preocupación de los demás; lo cual limita en gran parte su pensamiento objetivo.

En cada adolescente existe la convicción de que está siendo observado por los otros y de que, en cierta forma, es centro de atención. La autoconciencia del adolescente, que algunos observadores (MORALEDA CAÑADILLA, 1992) han hecho notar, está relacionada, sin duda alguna, con este tipo de egocentrismo. Esta preocupación por un público imaginario suele conducir al adolescente tanto a la crítica como a la alabanza de sí mismo. Así, en un momento puede aparecer como altamente narcisista como, en otro, extremadamente apocado. La experiencia de la fábula personal alude a la convicción que tiene el adolescente de que sus experiencias son únicas. Lo que le lleva a considerar como imposible el que un adulto pueda comprender lo que él está experimentando y el modo como lo siente.

❖ *La motivación y el autoconcepto.* Muchos profesores se refieren a la falta de motivación de su alumnado como causa principal del fracaso escolar. A esta opinión se suman, también, los padres y las madres y los propios alumnos. Puede que sea así, pero esta respuesta no es una explicación y, sobre todo, no puede ocultar una disculpa del fracaso de las instituciones escolares. Es necesario buscar las causas de esa falta de motivación, esa inhibición de la actuación que, en opinión de PALLARÉS (1989), es un comportamiento reactivo frente a circunstancias internas o externas. Algunas de esas causas pueden ser modificadas desde el interior de la institución escolar e incluso en el aula, mediante cambios relacionales; otras sólo pueden ser analizadas y contempladas para ajustar la actuación educativa a la realidad vital del alumnado.

Por su parte, el auto-concepto, la autovaloración, es un elemento fundamental para el equilibrio personal. Es especialmente importante que los alumnos mantengan un auto-concepto positivo de sí mismos. Siguiendo a PALLARÉS (1989), señalaremos algunos rasgos de este factor psicológico:

- Es una percepción organizada de nosotros mismos, que desemboca en la autoestima o nivel de satisfacción con lo percibido, y que tiene como efectos

en sentido positivo la aceptación y confianza en sí mismo y, en sentido negativo, el rechazo, vergüenza y auto-desprecio.

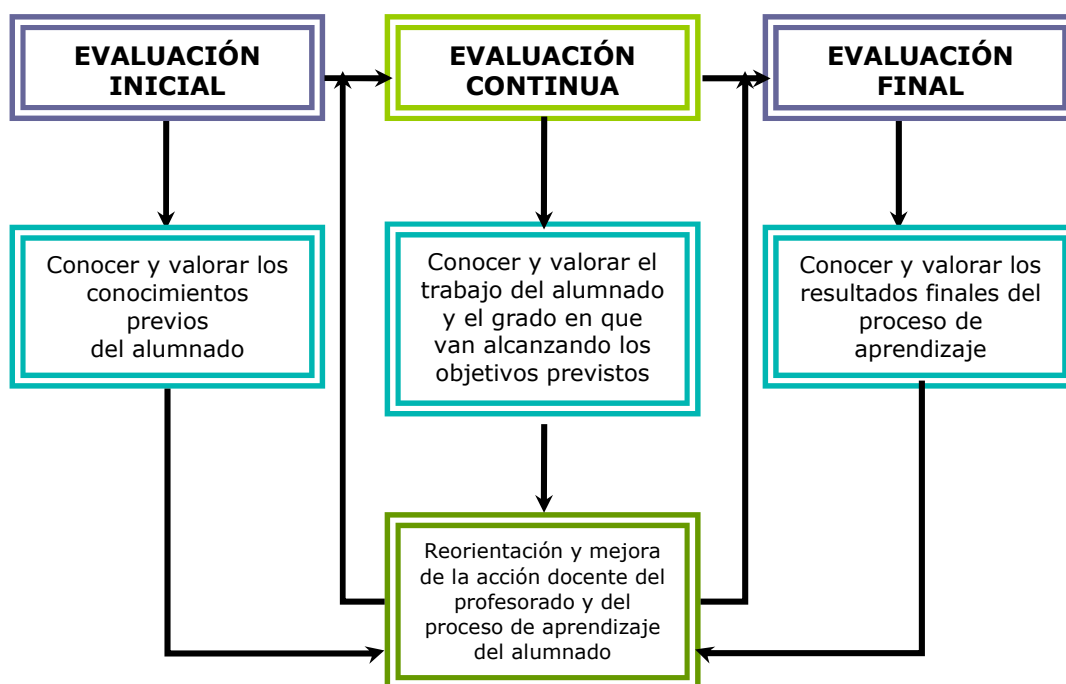
- Se puede manifestar y ser distinta en los diferentes campos vitales (académico, social, corporal), aunque en la práctica se relacionan unos con otros.
- No es una característica innata de las personas, sino que se forma por asimilación de la experiencia del sujeto en su relación con el mundo físico y con las otras personas, en particular, las más significativas en cada momento evolutivo.
- La persona acaba percibiéndose como los demás la perciben; esta percepción se convierte en autoestima positiva o negativa y en comportamiento; es el conocido efecto Pigmalión (ROSENTHAL y JAKOBSON, 1980).
- Un alto auto-concepto no siempre predice buenos resultados, pero un auto-concepto bajo sí permite predecir malos resultados.

❖ *El clima de aprendizaje.* El profesorado suele atribuir, con frecuencia, el éxito o el fracaso de sus alumnos a factores externos al propio centro educativo, tales como la clase sociocultural, la estructura familiar, la capacidad intelectual, la actitud del alumnado, así como la propia dificultad de la materia. A pesar de que a lo largo de los años se les dio a estos factores un carácter determinista, es necesario manifestar serias dudas acerca de la validez de esos planteamientos, sobre todo en lo referido a la relación éxito-fracaso escolar y la extracción social.

❖ *Las diferencias económicas y sociales.* Desde hace ya varias décadas se ha venido estudiando la influencia que tiene la situación económica y social en el éxito o el fracaso escolar del alumnado. Esta influencia es percibida, también, por el profesorado desde su práctica. Pero la incidencia de estos factores no puede tomarse como disculpa para el fracaso que representa también para los otros miembros de la institución educativa. Por ello, es necesario analizar estos factores para poder llegar a diseñar una enseñanza más adecuada al alumnado y que aporte soluciones al problema. La meta sería conseguir que la enseñanza deje de ser una simple empresa que consume el trabajo de los estudiantes y pase a ser un servicio que aquéllos lleguen a demandar porque cubre sus necesidades reales.

2.2. Desarrollo del proceso de evaluación.

Para dotar a la evaluación de carácter formativo es necesario que ésta se realice de una forma continuada y no de modo circunstancial, de manera que se haga patente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no quede limitada a actuaciones que se realizan al final del mismo. Sólo de esta manera se podrá orientar de forma realista el propio proceso de aprendizaje de los alumnos, introduciendo las modificaciones necesarias que eviten llegar a resultados no deseados o poco satisfactorios.



En el desarrollo de la evaluación formativa, definida como un proceso continuo, existen unos momentos considerados claves —inicial, continua, final— cada uno de los cuales afecta más directamente a una parte determinada del proceso de aprendizaje, en su programación, en las acciones encaminadas a facilitar su desarrollo y en la valoración de los resultados. Veámoslo en la siguiente tabla:

MOMENTOS	CARACTERÍSTICAS	RELACIÓN CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE
<i>INICIAL</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permite conocer cuál es la situación de partida de los alumnos y empezar, desde el principio con una actuación ajustada a las necesidades, intereses y posibilidades de los mismos. 2. Se realiza al principio de la etapa, ciclo, curso o unidad didáctica, para orientar sobre la programación, metodología a utilizar, organización del aula, actitudes a desarrollar. 3. Utiliza diferentes técnicas para establecer la situación y dinámica del grupo de clase en su conjunto y la de cada alumno individualmente. 	<p>Afectará más directamente a las dos primeras fases del proceso: diagnóstico de las condiciones previas y formulación de los objetivos.</p>
<i>CONTINUA</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valora el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del mismo. 2. Orienta las diferentes modificaciones que se deben realizar sobre la marcha en función de la evolución de los alumnos y del grupo, y de las distintas necesidades que vayan apareciendo. 3. Tiene en cuenta la incidencia de la acción docente. 	<p>Se aplica a lo que constituye el núcleo del proceso de aprendizaje: objetivos, estrategias didácticas y acciones que hacen posible su desarrollo.</p>
<i>FINAL</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consiste en la síntesis de la evaluación continua y constata cómo se ha realizado todo el proceso. 2. Refleja la situación final del proceso. 3. Permite orientar la introducción de las modificaciones necesarias en el Proyecto Curricular y la planificación de nuevas secuencias de enseñanza-aprendizaje. 	<p>Se ocupa de los resultados, una vez concluido el proceso, y trata de relacionarlos con las carencias y necesidades que en su momento fueron detectadas en la fase del diagnóstico de las condiciones previas.</p>

Fuente: **Elaboración propia**

2.2.1. La evaluación inicial.

El conocimiento previo de cada alumno por parte del profesor constituye el punto de partida de toda actividad educativa. Por eso, si nos referimos a la evaluación como proceso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y teniendo presente el modelo general de evaluación que el nuevo Sistema Educativo propone, resulta imprescindible comenzar el propio proceso educativo por una evaluación

inicial del alumno. La evaluación inicial se torna en el primer paso de la evaluación formativa, es el punto de arranque, y su necesidad se fundamenta en el conocimiento de la situación concreta, siendo así el paso previo de la programación de objetivos específicos, pues sólo desde el conocimiento de la realidad concreta se puede estructurar el plan didáctico, de modo que las actuaciones que se programen y las estrategias que se decidan para llevarlas a la práctica estén plenamente justificadas (BELMONTE, 1996). Pero la evaluación inicial también va a permitir valorar el progreso realizado por los alumnos, ya que para conocer lo que se ha avanzado es necesario tener en cuenta cuál era el nivel de partida.

La evaluación inicial está encaminada a la realización de un diagnóstico de necesidades que proporcione datos objetivos necesarios para conocer la realidad del alumno y de su contexto. A partir de estos datos, se van a fundamentar los objetivos que se pretenden conseguir y a apoyar las acciones educativas que se establezcan para alcanzarlos. Para que esto sea posible, es preciso que este momento de la evaluación contemple una serie de rasgos o elementos fundamentales (BELMONTE, 1996), entre los que desatacan:

❖ *Las ideas previas.* Se refieren a las habilidades y conjuntos de aprendizaje que ya posee el alumno, dando así respuesta al principio de "relacionar lo que se va a aprender con lo que ya se conoce". Para ello, será necesario tratar de averiguar los conocimientos e ideas previas del alumno y, a partir de ellos, intentar engarzar los nuevos contenidos. Para conocer cuáles son las ideas previas de los alumnos se pueden utilizar varias estrategias, tales como:

- Introducir al comienzo del curso (a nivel general), o en la programación de cada unidad didáctica (nivel concreto) una pequeña prueba o cuestionario por medio de la cual se indague sobre los conocimientos mínimos de los alumnos en relación con los nuevos contenidos.
- Diseñar un perfil operativo de habilidades, técnicas de estudio y conocimientos básicos que se supone deben poseer los alumnos al comenzar el aprendizaje de un área o nivel concreto.

❖ *La maduración fisiológica.* Procuran averiguar la posibilidad o no de desarrollar unas determinadas habilidades, siendo respetuoso con la propia maduración del alumno, que va mejorando sus conductas y habilidades de una forma natural y espontánea.

- ❖ *La maduración cognitiva.* Buscan el conocimiento del grado de desarrollo intelectual necesario para desarrollar un aprendizaje eficaz, pues algunos aprendizajes no se pueden iniciar si no se ha entrado previamente en el periodo de madurez cognoscitiva correspondiente. En relación con este aspecto, es necesario tener en cuenta que, respetando las pautas generales, se siguen desarrollos individuales y singulares, lo que obliga a analizar los comportamientos individualmente.
- ❖ *Las capacidades básicas.* Establecen la situación del alumno en relación con las capacidades básicas de la etapa o ciclo.
- ❖ *Las habilidades y aptitudes.* Marcan las diferencias individuales que todo proceso de aprendizaje debe respetar y propiciar, pues no todos los alumnos aprenden con la misma facilidad y retienen con la misma seguridad y solidez.

En cualquier caso, es necesario tener presente que ni el diagnóstico ni el aprendizaje se pueden basar en el exclusivo dominio de los conocimientos, sino que es preciso llegar hasta las habilidades, hábitos, actitudes y valores. Por tanto, al concretar los contenidos a incluir en una evaluación inicial, resulta interesante recordar los siguientes ámbitos ligados a los objetivos educacionales:

- Conocimientos: información, comprensión, aplicación, capacidad de análisis y síntesis, valoración...
- Hábitos y habilidades: son formas de conducta adquiridas que hacen más fácil, precisa y efectiva una acción determinada. Se trata de conductas que no necesitan reflexión ni intencionalidad, por cuanto la respuesta, a base de repetirla en situaciones idénticas, surge de forma fácil y espontánea.
- Actitudes: son formas de actuar más o menos permanentes que determinan una conducta en forma generalizada, de ahí que puedan operar en situaciones distintas promoviendo comportamientos variados.

Estos ámbitos no agotan todas las posibilidades de la evaluación, pues en los alumnos existen diferentes factores que se combinan de diferente forma y que resultan distintos según cada situación. Al profesor siempre le va a interesar conocer o intentar comprender los intereses, sentimientos, afectos, ambiente familiar, social y económico, desarrollo físico y limitaciones de sus alumnos.

Dado que la evaluación inicial afecta especialmente a la fase del proceso programador (MEC, 1996), parece evidente que la misma ha de tener lugar antes de iniciar las tareas educativas, pudiendo llevarse a cabo cuando el alumno se incorpora al centro o cuando inicia el ciclo, el curso o una unidad didáctica. Conviene tener planificado un tiempo al comienzo de cada curso para llevar a cabo la evaluación inicial, de manera que, una vez obtenidos los datos mínimos para realizar el diagnóstico de las condiciones previas, se pueda pasar al proceso programador. En todo caso, es conveniente reconocer la provisionalidad de los datos, que deberán completarse y corregirse a lo largo de todo el curso.

Los instrumentos a utilizar dependerán del campo o ámbito de observación. En relación con los datos a obtener, se puede diferenciar, en primer lugar, aquellos que pueden ser conseguidos por el profesor o equipo docente y, en segundo lugar, aquellos en los que se necesita la colaboración de la familia o un técnico especialista. Entre otros, se podrán utilizar los siguientes instrumentos y técnicas:

- Análisis del proceso escolar seguido por el alumno hasta ese momento.
- Escalas de observación y listas de control.
- Pruebas escritas para determinar los conocimientos básicos previos en determinadas áreas o materias.
- Cuestionarios.
- Entrevista entre profesores, con padres y con alumnos.
- Inventario de intereses.
- Técnicas sociométricas.
- Informes médicos y-o psicopedagógicos.

Además, al incorporarse el alumno al centro, se recogerán los datos relevantes sobre su proceso de desarrollo. Esta información proporcionada por la familia, y en su caso, por otros profesionales que aporten datos de interés, será recogida en el expediente personal del alumno.

2.2.2. La evaluación continua.

El término evaluación continua hace referencia a que la actividad evaluadora (MEC, 1996) ha de estar inmersa, de una manera dinámica, en el propio proceso educativo de los alumnos, dotando, así, de carácter formativo a la evaluación. Entender la evaluación como proceso significa tener que modificar tanto el concepto como los procedimientos tradicionales. La evaluación como proceso supone:

- Que el proceso evaluativo no puede desligarse del proceso educativo.
- Que la evaluación tenga un sentido dinámico, esto es, una presencia constante en el proceso de aprendizaje y en su programación, recabando información objetiva y significativa que consolide una imagen cada vez más aproximada a la realidad de la situación.
- Que la evaluación esté dotada de carácter global, es decir, que se tenga en cuenta la etapa o el ciclo con todas sus variables, así como todo aquello que constituye la personalidad del alumno y su contexto social.
- Que se utilicen los instrumentos de evaluación adecuados para extraer información sobre los tipos de comportamientos y contenidos que se van a evaluar, y no reducir los instrumentos a los exámenes escritos o a las pruebas de memorización.

El desarrollo de una evaluación así concebida (MEC, 1996) a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitará:

- Información constante sobre si el proceso se adapta o no a las necesidades y posibilidades de los alumnos.
- Elementos de juicio para validar la calidad de los componentes del proceso de enseñanza con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.
- Elementos de juicio para decidir sobre la necesidad o no de modificar aquellos aspectos o componentes que parezcan disfuncionales.
- Información suficiente para las familias y los propios alumnos sobre cada momento del aprendizaje.

En la práctica, la evaluación como proceso no es fácil, sin embargo la alternativa de un control de los aprendizajes en momentos sincrónicamente

establecidos conduce tan sólo a la mera calificación sobre los resultados alcanzados. En estos términos, es la variable tiempo la que resulta decisiva y no tanto el proceso de evaluación, pues si se retrasa la aplicación de la prueba se puede conseguir un aumento de resultados satisfactorios.

La dificultad para llevar a la práctica una evaluación de estas características estriba en buscar una estrategia que nos permita saber en cada momento cuál es la situación real de cada alumno para acomodar el aprendizaje a sus posibilidades y ritmos de trabajo. Lo que sucede en el proceso hay que controlarlo inmediatamente, de modo que se pueda continuar con la tranquilidad que da una acción eficaz, o bien detenerse para corregir el sistema en alguno de sus componentes.

Se puede concluir, recogiendo los aspectos más significativos asociados al término evaluación continua que ésta es la que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y mediante la cual se va acumulando información que permite juzgar cómo funcionan los diversos componentes del proceso (actividades, recursos, metodología, actuación del profesor, incidencia del medio, situación diagnóstica y evolutiva del alumno...) respecto a la consecución de los objetivos que se pretenden, con el fin de ir tomando las decisiones que se consideren necesarias para alcanzarlos.

Aunque ya los hemos analizado en otros apartados de este capítulo, existen diversos términos (MEC, 1993¹) ligados al concepto de evaluación continua, que deben ser comprendidos y asumidos si se quiere que ésta realmente tenga carácter formativo:

- ❖ Es un proceso, ya que forma parte intrínseca del propio aprendizaje.
- ❖ Es integral, pues comprende a todos los elementos que participan e intervienen en el proceso de aprendizaje.
- ❖ Es continua y sistemática, puesto que se produce en la misma actuación docente y se estructura a base de evaluaciones anteriores.
- ❖ Responde a criterios preestablecidos para orientar el progreso del alumno en función de sus capacidades y de sus intereses, y en relación con los objetivos que se pretenden.
- ❖ Es global, ya que tiende a analizar la diversidad de los componentes del proceso.

- ❖ Es personal, ya que obliga a referirse al alumno en su desarrollo, en sus experiencias y en su relación con el entorno.

Por tanto, la evaluación continua no sólo se refiere al resultado de los aprendizajes, sino también a los modos en que se aprende, a las estrategias del alumno y del profesor, al funcionamiento de la interacción educativa, a la situación afectiva y a la relación profesor-alumno. La evaluación continua requiere una constante información sobre la situación de cada alumno en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sobre su evolución y grado de motivación, considerado éste como inmerso en el citado proceso.

Conocer en todo momento la situación de cada alumno es imprescindible, pero, puesto que no es posible conocerlo todo, será necesario decidir cuál debe ser el contenido básico para la evaluación. Partiendo de la premisa de que no interesa tanto la acumulación de conocimientos como la capacidad para desarrollar hábitos positivos, parece oportuno referir la evaluación continua a tres tipos de contenidos (BELMONTE, 1996) básicos:

- ❖ Integración social en el grupo:
 - Relación consigo mismo: estado de humor, capacidad crítica consigo mismo y con los demás, autoestima, grado de autonomía, hábitos de higiene y orden, responsabilidad ante las normas, iniciativa propia, sinceridad, seguridad en sí mismo, agresividad, etc.
 - Relación con los compañeros: grado de colaboración, capacidad de tolerancia, solidaridad, aceptación por sus compañeros, respeto hacia las cosas y las ideas, etc.
 - Relación con los profesores: dependencia-autonomía, confianza, respeto, etc.
- ❖ Actitud y hábitos de trabajo:
 - Actitud frente al trabajo: iniciativa, capacidad de organizar, memoria, constancia, aprovechamiento del tiempo, responsabilidad, ritmo de trabajo, concentración, etc.
 - En relación con la realización concreta del trabajo: originalidad-creatividad, limpieza-orden, estructuración, grado en que completa sus

trabajos, grado de asimilación de las técnicas de base: comprensión lectora, expresión escrita, ortografía, vocabulario, cálculo, etc.

- ❖ Conocimientos, habilidades y destrezas específicas:
 - Contenidos mínimos que se pretenden alcanzar en cada área o materia.
 - Habilidades, destrezas y utilización de métodos de trabajo propios de cada materia, así como de instrumentos específicos. Capacidades para organizar y estructurar el trabajo.
 - Utilización de procedimientos de estudio comunes a distintas áreas o materias: clasificaciones, gráficos, tablas, esquemas, distinguir lo fundamental de lo accesorio en un problema o en una información, formulación de hipótesis y previsiones a partir de unos datos conocidos.
 - Aplicación de los conocimientos de distintas áreas o materias a problemas concretos y a la elaboración de juicios y opiniones sobre la realidad.
 - Invención de situaciones y desarrollo de las mismas en relación con el tema de trabajo.

Corresponde al equipo de profesores adoptar los acuerdos necesarios, dentro del Proyecto Curricular, para la realización de la evaluación. En este conjunto de acuerdos, además de definir la concepción de la evaluación en el centro, su objeto y temporalización, y los criterios de evaluación, se recogerán las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación más acordes con el modelo adoptado.

En cualquier caso, las técnicas e instrumentos a utilizar para la recogida de información deben estar en relación con los objetivos que guían la intervención educativa. Algunas técnicas útiles para realizar la evaluación continua, junto con los instrumentos correspondientes, se recogen en la tabla siguiente.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	<ul style="list-style-type: none">- Escalas o fichas de observación del desarrollo del proceso de aprendizaje para cada secuencia programada.- Diario del profesor.- Test o pruebas puntuales de la evaluación.
Análisis de trabajos y tareas escolares	<ul style="list-style-type: none">- Cuadros de análisis u observación indirecta.
Autoevaluación Evaluación conjunta	<ul style="list-style-type: none">- Escalas.- Cuestionarios.- Entrevistas.

Fuente: Elaboración propia

La observación en sus diversas formas, todas ellas compatibles y complementarias, es la técnica fundamental a utilizar en evaluación continua. De entrada, esta técnica va a exigir del profesorado una labor intensa de confección de instrumentos ajustados a los criterios de evaluación que se hayan formulado, ya que, por la singularidad y originalidad que debe tener el Proyecto Curricular elaborado para cada ciclo, curso y contexto concreto en que se aplica, no existen fichas o escalas de observación estandarizados para valorar el desarrollo de las capacidades o la asimilación de los contenidos enunciados en los objetivos generales de etapa.

Las escalas y fichas de observación se complementan con otros instrumentos como el diario del profesor, en el que se recogen de modo más o menos sistemático la observación del desarrollo del proceso de aprendizaje día a día, incluyendo las incidencias concretas, dificultades, problemas, estrategias útiles y eficaces, y los resultados de las pruebas o test que de modo puntual o esporádico permitan una apreciación rápida de la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de trabajos y tareas escolares se realiza observando mediante cuadros y fichas diseñados al efecto las producciones del alumnado, buscando en ellas la aplicación de los conceptos, la utilización de los procedimientos y la manifestación de las

actitudes previstas para la secuencia de aprendizaje en la que se insertan los trabajos y tareas objeto de estudio (TENBRINK, 1984).

La autoevaluación como técnica en el proceso de evaluación continua (BELMONTE, 1996) permite la valoración propia del trabajo realizado, a través de la cual, el alumno toma conciencia del proceso seguido, las dificultades que encuentra y el esfuerzo empleado. La autoevaluación se debe realizar utilizando fichas que sirvan de guión sistematizador del proceso. La evaluación conjunta, o participación de los alumnos en la evaluación, tiene por objetivo recabarles la información complementaria que pueda ser de interés para mejorar la eficacia de la acción educativa. Esta participación debe ser posterior a la autoevaluación realizada por el alumnado y previa a la toma de decisión final por parte del profesorado.

La evaluación continua se interesa, de manera especial, por el estudio de un caso concreto cuando en el mismo se hayan detectado dificultades de aprendizaje, adaptación personal y social que no han podido solucionarse con las medidas de refuerzo habituales. En esos supuestos, se debe estudiar la evolución y circunstancias del alumno con la ayuda del Departamento de Orientación, con el que se planean las acciones necesarias para superar las dificultades.

Tan importante como evaluar bien, y con los métodos, técnicas e instrumentos adecuados, es hacer un uso adecuado de la información obtenida durante la evaluación (SANTOS GUERRA, 1993). La información que se recoge debe ser relevante y útil para todos los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, así, deberá proporcionar datos que sirvan:

- ❖ Al profesorado, para:
 - Realizar modificaciones en la programación docente (adaptaciones curriculares, metodológicas, didácticas, organizativas...).
 - Valorar el aprendizaje de los alumnos: apreciación del grado de desarrollo de las capacidades y de asimilación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, enunciados en los objetivos generales de etapa y priorizados para el curso, ciclo, área o materia.
 - Descubrir las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y prever estrategias para su superación.

- Informar a otros profesores que intervienen con el alumno sobre la situación en la que éste se encuentra en las diferentes áreas o materias para complementar las valoraciones desde varios puntos de vista.
- Tomar decisiones concretas sobre la promoción, si procediera.
- ❖ Al alumnado para:
 - Conocer la evolución realizada desde la situación de partida.
 - Corregir estrategias y comportamientos inadecuados.
 - Reconocer el esfuerzo, interés y motivación demostrados.
 - Identificar las variables que pueden estar dificultando su proceso de aprendizaje para superarlas.
 - Solicitar ayuda y asesoramiento al profesor, o al Departamento de Orientación, en aquellos problemas que no pueden ser resueltos por el propio alumno.
- ❖ A las familias para:
 - Conocer la evolución escolar de su hijo.
 - Ser conscientes de las principales dificultades surgidas durante el aprendizaje y de las acciones educativas complementarias desarrolladas para solucionarlas.
 - Cooperar con el profesorado en el desarrollo de técnicas y estrategias para la superación de las dificultades de aprendizaje.

2.2.3. La evaluación final.

Al concluir una fase o secuencia de aprendizaje se realiza una valoración de las capacidades desarrolladas y de los contenidos asimilados. La evaluación final constituye, por tanto, la culminación del proceso de evaluación continua (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996). Durante el transcurso del proceso se estuvo evaluando de una manera procesual, y obteniendo datos y resultados parciales con los que realizar una reflexión y análisis de todo lo que acontecía. La meta última de la evaluación final es sintetizar lo más relevante de esa información para concluir el

proceso evaluador de la secuencia de aprendizaje de que se trate (curso, ciclo o etapa) y, a partir de ella, realizar una estimación global del avance de cada alumno en el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa.

La evaluación final es la justificación o argumentación para la decisión de promoción, así como parte de la información a considerar en la evaluación inicial de la siguiente secuencia de aprendizaje. A diferencia de la evaluación realizada (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996) hasta ese momento, la evaluación final se caracteriza por ser reflexiva y sintética, ya que parte de los datos de la evaluación continua y realiza una reflexión sobre los mismos, para apreciar el desarrollo de las capacidades y la asimilación de los contenidos que ha tenido lugar a lo largo del proceso seguido por cada alumno, así como de la eficacia de las medidas educativas complementarias que ha sido necesario aplicar.

Tiene un carácter criterial; la referencia es el alumnado, y no la norma. El carácter global le viene dado por su preocupación por valorar la evolución en todos los ámbitos, áreas o materias, evitando el enfoque particularista (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996). La valoración se hace sobre la totalidad del proceso en cada uno de sus ámbitos, áreas o materias. La evaluación final es promocional porque es el paso previo para la toma de decisiones a este respecto. El conjunto de datos aportados por la evaluación continua es analizado, seleccionado y sintetizado con el fin de llegar a una valoración y apreciación que fundamente la decisión de promocionar al alumno al curso, ciclo o etapa siguiente, teniendo en cuenta, la globalidad del proceso, la evolución experimentada y las posibilidades de desarrollo en estudios posteriores, así como el número de materias suspensas.

En Educación Secundaria, la evaluación continua y formativa será la empleada en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, si bien en tres momentos al menos del proceso de aprendizaje se celebrarán sesiones de evaluación por parte del equipo educativo, con la finalidad de valorar el aprendizaje realizado por el alumno hasta ese momento en relación con el desarrollo de los objetivos educativos del currículum. La evaluación final se sitúa en el último tramo de la evaluación continua y se realiza con los datos obtenidos a lo largo del ciclo, curso o período de aprendizaje. Debe contener los siguientes elementos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996):

- ❖ Apreciación del grado de desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y desarrollados en las áreas o materias, a dos niveles:

- Tomando al alumno como su propio referente: se valorará el grado de desarrollo de las capacidades, teniendo en cuenta el nivel de partida detectado en la evaluación inicial, en contraste con el proceso seguido por el alumno a lo largo del ciclo o curso y reflejado paso a paso en la evaluación continua que el profesorado realizó del mismo.
 - Tomando como referente los objetivos de la etapa para cada área o materia: se valorará el grado de desarrollo de las capacidades contenidas en los objetivos generales del ciclo o etapa. Su finalidad es determinar la competencia curricular del alumnado y el punto de partida de la actividad docente futura.
- ❖ **Apreciación del grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias, valorando:**
- La integración de los conceptos: entendiéndolo por tal, la incorporación de los mismos en la resolución de las actividades en las que el alumno necesita emplear el conocimiento de los conceptos previstos en cada momento del desarrollo curricular de la etapa.
 - La utilización de los procedimientos: referidos al uso de las estrategias cognitivas y métodos de observación, estudio y análisis requeridos para el descubrimiento e integración de los nuevos contenidos y para el desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa.
 - La aparición de nuevas actitudes: valoración de la dinámica de las actitudes que han ido surgiendo en el alumnado, conforme con el desarrollo de cada una de las áreas y materias en las que se desarrollan los objetivos generales de la etapa.
- ❖ **Valoración del aprendizaje realizado y, en su caso, decisión del equipo educativo sobre la promoción del alumnado, teniendo en cuenta el número de materias suspensas.**
- ❖ **Concreción de las dificultades encontradas para lograr la asimilación de los contenidos y explicación de su origen y causas, detalladas para cada una de las áreas en las que no se hayan desarrollado convenientemente las capacidades enunciadas en los objetivos.**

- ❖ Medidas educativas complementarias que se han aplicado, tales como:
 - Atención grupal o personalizada del alumno (refuerzo, pedagógicas y-o adaptaciones en la secuenciación de contenidos, metodología, espacios, tiempos, o recursos didácticos).
 - Delimitación del punto de partida para los aprendizajes siguientes y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han mostrado más eficaces con el alumnado.

En la página siguiente, presentamos una tabla en la que se presenta la relación entre las ideas básicas tratadas en los tres momentos de la evaluación, a saber, evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final.

Relación entre las ideas básicas tratadas en los tres momentos para llevar a cabo la evaluación			
	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN CONTINUA	EVALUACIÓN FINAL
Para qué	Conocer y valorar los conocimientos previos de los alumnos.	Conocer y valorar el desarrollo del proceso de aprendizaje y el grado en que los alumnos van logrando los objetivos previstos. Reorientar y mejorar la acción docente de los profesores y el proceso de aprendizaje de los alumnos.	Conocer y valorar los resultados finales del proceso de aprendizaje.
Qué	Determina los esquemas de conocimiento y las ideas previas en relación con la nueva situación de aprendizaje.	Valora los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que jalonan el proceso de aprendizaje.	Valora los tipos y grados de aprendizaje alcanzados en relación con los objetivos y a propósito de los contenidos seleccionados.
Cuándo	Se realiza al comienzo de cada nueva fase de aprendizaje.	Se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje.	Se realiza al término de una fase de aprendizaje.
Cómo	Consulta e interpreta la historia del alumno, registra e interpreta sus respuestas y comportamientos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Se realiza mediante la observación sistemática del proceso de aprendizaje, a partir del registro de las observaciones en hojas de seguimiento y de la interpretación de las mismas.	Observaciones, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Fuente: Elaboración propia

2.3. Los criterios de evaluación.

El objeto de la evaluación del alumnado se refiere al grado de asunción y desarrollo de las competencias y al grado de consecución de los objetivos generales de la etapa y de cada área. Este objeto no es directamente medible ni observable, por lo que su evaluación ha de realizarse de forma indirecta. Por eso, para poder

realizar la evaluación es preciso definir unos criterios, que sean observables y medibles a lo largo del proceso educativo y como resultado final del mismo, de manera que sirvan de puntos de referencia a la hora de valorar en cada alumno el grado en que ha llegado a desarrollar las capacidades deseadas, así como las dificultades que ha podido encontrar en alguna de ellas.

Se entiende por criterios de evaluación (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996) unas conductas que ponen de manifiesto el grado y el modo en que los alumnos realizan el aprendizaje de los distintos contenidos, y de las que se pueden obtener indicios significativos del grado de desarrollo de las capacidades deseadas. Los criterios de evaluación precisan los tipos y grados de aprendizaje que debe realizar el alumnado a propósito de los bloques de contenidos previamente seleccionados para adquirir, al finalizar el curso, ciclo, etapa o desarrollo de una unidad didáctica, las capacidades estipuladas por los objetivos. Por eso, los criterios de evaluación deben hacer referencia necesariamente a unos contenidos específicos.

No se puede considerar que los criterios de evaluación sean la concreción de las intenciones educativas y que los contenidos sean el medio para alcanzar esas intenciones, sino que el conjunto formado por los criterios de evaluación y los contenidos constituye la concreción de las intenciones educativas en este nivel de desarrollo del currículum. En el Decreto 106/1992, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, así como en la Orden de 1 de febrero de 1993 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se fijan unos criterios de evaluación para cada una de las áreas del currículum, y se esbozan unos indicadores que informan sobre el grado y modo de aprendizaje de los distintos contenidos y a través de los cuales se pueden obtener indicios sobre el grado en que los alumnos han desarrollado las capacidades formuladas en los objetivos. Se añaden además unas orientaciones que ayudan a interpretar el sentido y profundidad de los aprendizajes esperables, así como pistas sobre los procedimientos a emplear para su valoración.

Los criterios de evaluación que figuran en el Decreto y en la Orden citados aparecen formulados de una manera amplia y abierta, y tienen un carácter orientativo, por lo que deben ser concretados y contextualizados. Esta tarea corresponde al equipo de profesores de cada centro, que deberá establecer, en el momento de elaborar el Proyecto Curricular, los criterios de evaluación para las diferentes áreas, en coherencia con los objetivos que se han marcado para la etapa y el área, y tratando de garantizar la debida coherencia entre la normativa sobre

evaluación y las decisiones que como centro hayan tomado.

Al definir los criterios de evaluación, es conveniente facilitar además pautas e indicios para la toma de decisiones en otros aspectos del currículum, tales como fijar los objetivos de las unidades didácticas o delimitar el sentido y profundidad de desarrollo de los diferentes contenidos y la importancia que se les ha de dar en el conjunto del currículum. Es importante que los criterios de evaluación no sean aplicados de una manera mecánica, sino que se concreten y adapten a las características y posibilidades del alumnado, sin olvidar que siempre que se explicita lo que se desea que el alumno sea capaz de hacer tras un período de aprendizaje, se debe indicar hasta dónde se quiere que lo haga. Este problema de determinar el nivel de perfeccionamiento que se va a asociar a los objetivos educativos es una de las mayores dificultades con que se encuentra cualquier educador.

Los criterios de evaluación están concebidos como guías (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996) para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje que se consideran básicos, por eso deben funcionar como reguladores de las estrategias de enseñanza puestas en juego y como indicadores relevantes de la evaluación del aprendizaje del alumnado. Para ello han de reunir las siguientes características:

- Deben ayudar al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa, ciclo o área.
- Deben referirse de forma integrada a los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Deben tener un carácter orientativo y procesual, por tanto no pueden utilizarse para seleccionar o agrupar a los alumnos.
- Deben posibilitar una adecuación flexible a las necesidades peculiares del grupo-clase y de los alumnos.
- Deben implicar no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores.
- Deben permitir distintos grados de acercamiento al criterio general establecido.
- Deben ayudar a la mejora progresiva de la práctica docente.

Los criterios de evaluación se formulan mediante un enunciado y una

explicación del mismo y, para que sean útiles, deben constar de:

- ❖ Un contenido de carácter general, que describa un conjunto de conductas deseables a desarrollar por los alumnos, y no solamente una.
- ❖ Elementos que ayuden a juzgar en las respuestas y actuaciones de los alumnos el grado en que se han alcanzado esas conductas deseables.

El enunciado comienza por un verbo en infinitivo, que siempre tiene un referente "comportamental", sin que ello signifique que deban referirse necesariamente a comportamientos observables discretos. Este enunciado contiene los aspectos que han de evaluarse y el procedimiento mediante el cual se evalúan.

RELACIÓN DE VERBOS UTILIZADOS PARA FORMULAR LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<i>Relativos a contenidos conceptuales</i>	identificar, reconocer, clasificar, describir, comparar, conocer, explicar, relacionar, situar, recordar, analizar, enumerar, generalizar, interpretar, dibujar, resumir, aplicar, inferir, comentar, sacar conclusiones, indicar, señalar, distinguir, etc.
<i>Relativos a contenidos procedimentales</i>	confeccionar, construir, recoger, observar, probar, simular, reconstruir, ejecutar, manejar, utilizar, aplicar, representar, experimentar, elaborar, demostrar, planificar, componer, etc.
<i>Relativos a contenidos actitudinales</i>	respetar, tolerar, comportarse, aceptar, practicar, conformarse con, actuar, estar sensibilizado, consentir, interesarse por, obedecer, conformarse con, reaccionar ante, recrearse en, preferir, inclinarse por, apreciar, valorar, ser consciente de, percatarse de, prestar atención a, permitir, acceder a, preocuparse por, deleitarse con, etc.

Fuente: Elaboración propia

La explicación orienta sobre la forma de aplicar el criterio y los aspectos a constatar sobre los contenidos a evaluar. También puede añadir, a modo de ampliación, nuevos aprendizajes a evaluar no incluidos en el enunciado. Al formular los criterios de evaluación, es preciso tener en cuenta que éstos pueden hacer

referencia a varios contenidos específicos simultáneamente y que, por tanto, es necesario precisar los resultados esperados de aprendizaje, relativos a diferentes categorías de contenidos.

Conviene subrayar, por último, que los criterios de evaluación deben surgir de un análisis de los objetivos generales de área y, más concretamente, de las capacidades y de los aprendizajes básicos que se espera que adquieran los alumnos según lo estipulado en ellos. En el momento de formular los criterios de evaluación, es necesario tener en cuenta qué es lo que se ha programado como objeto de aprendizaje, es decir, cuáles son los objetivos y los contenidos a que se refieren, pues los objetivos constituyen el objeto primario de la evaluación y los contenidos son los medios a través de los que se van a desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos.

Otra clave que ayuda a interpretar la estructura y el contenido de los criterios de evaluación y, en consecuencia, facilita su formulación, es la de considerarlos como un objetivo terminal, formado por un objeto de conocimiento que ha de adquirirse mediante un procedimiento determinado, con la finalidad de percibir un valor o alcanzar un objetivo o capacidad de las que se indican para el área. Se trata, por tanto, de elaborar un instrumento que facilite el establecimiento de relaciones entre los objetivos del área, los contenidos y el criterio que se formula para la evaluación de ambos elementos del currículum.

Para facilitar la tarea, puede ser útil usar un cuadro como el siguiente, en el que en la primera columna se recoge la parte correspondiente a las capacidades que el alumno debe haber adquirido al terminar el período de aprendizaje; en la segunda se indican aquellos conocimientos, procedimientos y valores que se corresponden con las capacidades seleccionadas; y en la tercera se orienta sobre procedimientos que se van a emplear para llevar a cabo la valoración. En la fila correspondiente a criterios de evaluación, se recoge el formulado en relación con los objetivos y contenidos seleccionados.

Referente del área de LCL: Sobre la comprensión y expresión de textos orales y escritos.		
Objetivos (Capacidades)	Contenidos	Procedimientos para la evaluación
<p><i>De Área:</i></p> <p>Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.</p> <p><i>De Etapa:</i></p> <p>Comprender y producir mensajes orales y escritos con corrección, propiedad, autonomía y creatividad.</p>	<p>- La comprensión de textos escritos de uso habitual, atendiendo a las ideas expresadas, la relación entre ideas y la interpretación de lo implícito.</p> <p>- El dominio de aspectos puramente mecánicos, reglas de ortografía, separación de palabras, disposición espacial del texto, elementos que dan cohesión, etc.</p>	<p>Comprobar que, en textos de uso habitual, el alumno:</p> <p>- Comprende el texto de una manera global.</p> <p>- Comprende las ideas expresadas.</p> <p>- Reconoce las relaciones entre distintos elementos del texto: relaciones espaciales y temporales, secuencia lógica, relación entre componentes lingüísticos y no lingüísticos</p> <p>- Comprende más allá del sentido literal del texto, realiza deducciones, inferencias, etc.</p>
<p>Criterio de Evaluación:</p> <p>Captar el sentido global de textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas, y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.</p>		

Fuente: Elaboración propia

2.4. Sobre la evaluación en Educación Secundaria.

Nuestro referente inmediato para desarrollar este punto van a ser los documentos oficiales que establecen la evaluación en la Educación Secundaria. Al hacer este recorte, más que dedicarnos a elucubrar lo que es la evaluación en la literatura pedagógica, nos proponemos acercarnos a la concepción y a la normativa que en cierto modo obliga, además de que ilustra, a un tipo de prácticas evaluadoras determinadas.

2.4.1. Los instrumentos de evaluación.

En opinión del profesor ÁLVAREZ MÉNDEZ (1987²: capítulo 5) lo primero que debemos dejar aclarado es que, en principio, no se debe descartar ninguno de los métodos o técnicas conocidos, por más que entre ellos existan diferencias apreciables. Lo importante será en todo caso dejar meridianamente establecidos:

- ❖ Los fines que perseguimos cuando nos disponemos a utilizar uno u otro recurso para evaluar a los alumnos.
- ❖ El contexto en el que se van a llevar a cabo las evaluaciones.
- ❖ Los destinatarios directos de la evaluación.
- ❖ Los usos que de ella se puedan hacer.

Los referentes de la evaluación serán, en cualquier caso, los criterios de evaluación de área o los elaborados en el diseño de la unidad didáctica. La propia evaluación se realizará sobre los aprendizajes de unos contenidos programados y mediante el diseño de actividades basadas en esos criterios, que hacen referencia a los distintos tipos de contenidos. La complejidad que conlleva el modelo de evaluación que se propone, así como la propia de los mismos aspectos que deben ser evaluados, impide que se pueda llevar a cabo con cierta garantía de calidad a través de una única técnica o instrumento, pues, al igual que el aprendizaje de cada uno de los tipos de contenidos recogidos en el currículum del área requiere unos tipos determinados de estrategias didácticas para su enseñanza, asimismo existen diferentes estrategias para llevar a cabo la evaluación de cada uno de ellos, procurando siempre que el contexto de la evaluación sea similar al contexto del aprendizaje.

Es importante insistir de nuevo en que la evaluación debe comenzar con un análisis de los conocimientos previos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987¹) del alumnado y proseguir durante el propio proceso de aprendizaje, pues cuando está ligada a la medición exclusiva de niveles terminales de rendimiento, acaba reduciéndose a un proceso de calificación. De hecho, cuando las actividades de aprendizaje están dirigidas fundamentalmente a superar una evaluación o control, el alumnado se implica en un proceso de aprendizaje memorístico, pues le resulta más rentable memorizar y luego olvidar que tratar de comprender contenidos sobre los que luego no va a volver.

Parece oportuno establecer la distinción entre los conceptos referentes a

técnicas e instrumentos de evaluación. Así, mientras que la técnica alude al método que se utiliza para la obtención de la información, el instrumento se refiere al recurso específico que se emplea. El cuadro siguiente recoge las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados más habitualmente por el profesorado y los relaciona con el tipo de contenidos que permiten evaluar de una manera más eficaz y con el momento adecuado de su aplicación.

Técnicas e instrumentos para la evaluación del proceso de aprendizaje			
Técnicas	Instrumentos	Tipo de contenidos	Momento
Observación	- Escalas observación - Listas de control - Registro anecdótico	Procedimientos y actitudes	En todo momento, habitualmente
Revisión de las tareas de los alumnos	Guías y fichas para el registro	Conceptos y, sobre todo, procedimientos y actitudes	Habitualmente
Diálogo y Entrevistas	Guiones más o menos estructurados	Procedimientos y actitudes	Aconsejable sobre todo en los casos de alumnos con problemas
Pruebas específicas	Exámenes tradicionales y todas sus variantes, tanto orales como escritos	Conceptos y procedimientos	Final de una unidad, final de una fase de aprendizaje
Cuestionarios		Conceptos y actitudes	Autoevaluación, inicio de una unidad o comienzo de una fase de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

2.4.2. La evaluación de los contenidos conceptuales.

El aprendizaje de los contenidos conceptuales se refiere a la adquisición de nuevos conocimientos sobre conceptos, hechos y datos, por lo que, a la hora de la evaluación de este tipo de contenidos, se debe diferenciar entre ambos tipos y

elegir adecuadamente las técnicas e instrumentos de evaluación que permitan discriminar entre el aprendizaje de hechos y datos y el aprendizaje de conceptos. La evaluación de hechos y datos no es tan sencilla como parece. Es posible que un alumno no conteste al dato pedido, porque en ese momento sea incapaz de recordarlo. El recuerdo de una información resulta más fácil cuanto más similar sea la situación en que se está recordando la situación en que se aprendió, por lo que es recomendable que el contexto de evaluación se parezca lo más posible al contexto de aprendizaje. Para la evaluación de hechos y datos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996) se pueden llevar a cabo dos tipos de tareas:

- De evocación: se pide al alumnado que recupere la información sin proporcionarle indicios que faciliten el recuerdo.
- De reconocimiento: se pide al alumnado que marque una respuesta correcta entre varias alternativas presentadas.

Las tareas de reconocimiento son más sencillas que las de evocación, por lo que utilizar una u otra producirá distintos resultados en la evaluación. Por eso, para decidir cuál de ellas se emplea, es preciso tener en cuenta el cuándo y el para qué se quiere que el alumnado memorice una determinada información. También hay que considerar la variable olvido, pues el aprendizaje de hechos y datos es poco resistente al olvido, de manera que, si no se utilizan con frecuencia o no se repasan, tienden a olvidarse. Así, el rendimiento de la evaluación se verá afectado si se deja pasar mucho tiempo entre la práctica y la evaluación.

La evaluación del aprendizaje de conceptos (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996) es más difícil de realizar que la del nivel de recuerdo de hechos y datos. Por ello, debe ser lo suficientemente rica y compleja para que valore verdaderamente la comprensión y no sólo el aprendizaje memorístico y de repetición. Entre las tareas que pueden usarse están:

- La definición del significado: el alumnado debe producir una definición del significado de un concepto. Tiene el peligro de aceptar como respuestas correctas definiciones que no reflejan ninguna comprensión, sino un aprendizaje literal y memorístico de una definición previamente proporcionada por el profesor. Al usar esta técnica hay que valorar más el uso que el alumnado hace de sus propias palabras que la mera reproducción literal.
- El reconocimiento de la definición: se pide al alumnado que reconozca el significado de un concepto entre varias alternativas que se le ofrecen (elección

múltiple). Este tipo de tarea resulta muy útil para la recogida de información sobre los errores conceptuales de cada alumno. Su inconveniente estriba en la dificultad para construir cuestionarios con opciones de respuestas significativas junto con otras opciones que puedan proporcionar información sobre las dificultades de comprensión del concepto.

- La exposición sistemática: el alumnado tiene que realizar una exposición o composición, generalmente escrita, sobre determinada área conceptual. La ventaja de este tipo de tarea es que obliga a cada alumno a relacionar conceptos entre sí de modo significativo: comparación, enumeración, etc. Además fomenta la expresión oral y escrita.
- La identificación y categorización de ejemplos: se trata de identificar ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto mediante técnicas de evocación o de reconocimiento. Tiene la ventaja de que evalúa los aprendizajes mediante la activación de conocimientos y, por tanto, evita la memorización. Es un procedimiento adecuado para valorar la capacidad de aplicar un concepto adquirido a situaciones nuevas.
- Aplicación a la solución de problemas: se presenta al alumnado situaciones-problemas cuya solución requiere la utilización de un concepto antes aprendido. Las situaciones presentadas deben ser similares a las planteadas al comienzo de la secuencia de aprendizaje para conocer y activar las ideas previas de los alumnos.

Veámoslo someramente en la siguiente tabla:

EVALUACIÓN DE CONCEPTOS Y HECHOS	
¿QUÉ EVALUAR?	¿CÓMO EVALUAR?
Conocimiento y comprensión de hechos, hipótesis, teorías y conceptos.	A través de pruebas orales y escritas, en las intervenciones de los alumnos durante la clase y mediante el cuaderno de clase.
Aplicación del conocimiento a situaciones nuevas.	Planteando, ya sea en las pruebas, ya sea en actividades específicas, situaciones en las que se requiere la aplicación de los conocimientos que se pretenden evaluar.
Interpretación y explicación de hechos y fenómenos.	A través de pruebas orales y escritas, en las intervenciones de los alumnos durante la clase, completándolas con actividades específicas, como la realización de esquemas murales, gráficas, etc., realización de resúmenes de textos o noticias de prensa, realización de redacciones o informes, recogiendo datos a partir del cuaderno de clase.

Fuente: Elaboración propia

2.4.3. La evaluación de los contenidos procedimentales.

El sentido de la evaluación de procedimientos es comprobar su funcionalidad, hasta qué punto el alumnado es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones y si lo hace de manera flexible, según las exigencias o condiciones de las nuevas tareas. La evaluación de los contenidos procedimentales debe tener en cuenta los siguientes indicadores:

- El conocimiento suficiente referido al procedimiento: ¿Qué acciones lo componen? ¿En qué orden deben sucederse? ¿Bajo qué condiciones se aplica?
- El uso y aplicación de este conocimiento en situaciones particulares planteadas.

- La corrección y precisión de las acciones que componen el procedimiento.
- La generalización del procedimiento, viendo cómo funciona en otras situaciones de aprendizaje y si responde a las exigencias o condicionantes que plantean las nuevas situaciones.
- El grado de acierto en la elección de los procedimientos más adecuados para solucionar una determinada tarea.
- La automatización del procedimiento, la rapidez y seguridad con que se aplica, y el gasto "atencional" con que se acompaña su ejecución.

El proceso de evaluación de los procedimientos debe ser seguido muy de cerca por el profesor, sólo si se está muy al lado del alumno y se observa en sus actividades, se puede comprobar realmente el grado de aprendizaje conseguido y los obstáculos que encuentra.

Veámoslo someramente en la siguiente tabla:

EVALUACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	
¿QUÉ EVALUAR?	¿CÓMO EVALUAR?
Utilización adecuada de las notaciones y representaciones simbólicas propias de la materia (mapas, tablas, gráficas, etc.).	Observación de las actividades de clase (plantilla de observación).
Utilización correcta de aparatos e instrumentos de medida.	Observación directa (plantilla de observación) evaluando la rigurosidad de su manejo y el cuidado en su uso.
Observación de hechos, recolección, organización y tratamiento de datos.	Observación directa (plantilla de observación) y cuaderno de actividades. Se debe evaluar la capacidad de observación, el grado de rigurosidad en la recogida de datos y en su organización y tratamiento.
Utilización de fuentes de información de forma sistemática y organizada.	Evaluación de las actividades realizadas en clase, observando cómo buscan información sobre un tema, si toman literalmente la información o la contrastan, si conocen la organización de la biblioteca del centro, etc.
Utilización de estrategias adecuadas en la resolución de problemas emitiendo hipótesis compatibles con los problemas que se plantean, contrastándolas y, en su caso, planificando y realizando experiencias sencillas.	Cuaderno de actividades e intervenciones en clase. Se debe valorar primordialmente la fundamentación que realizan de las hipótesis que emiten, su capacidad para contrastarlas con otras hipótesis o diferentes informaciones y la validez de los diseños experimentales que puedan efectuar para la realización de pequeñas investigaciones. Para ello, se deben plantear actividades específicas que coloquen a los alumnos en situaciones que requieran la utilización de las estrategias que se quieren evaluar.
Predicción de posibles fenómenos o sucesos, como aplicación de leyes y teorías generales.	Cuaderno de actividades e intervenciones en clase.
Comunicación y expresión de resultados, individual o colectivamente.	Cuaderno de actividades e intervenciones en clase. Se debe valorar tanto el grado de rigurosidad en la comunicación de los resultados, como la corrección en la expresión oral y escrita.

Fuente: Elaboración propia

2.4.4. La evaluación de las actitudes.

Las actitudes se infieren (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996) a partir de la respuesta del alumnado ante una situación que se evalúa. Las respuestas pueden ser verbales o comportamientos manifiestos y estas respuestas son las herramientas más eficaces con las que se cuenta para acceder a evaluar las actitudes. Las respuestas verbales son las más usadas y se utilizan en la construcción de escalas de actitud a partir de cuestionarios.

Sin embargo, en el aula, las actitudes se pueden evaluar a partir de los comportamientos. Se trata de observar si los alumnos manifiestan de hecho los comportamientos que se les pretendía enseñar, aunque puede ocurrir que un comportamiento dado no se corresponda con la actitud que se podría inferir a partir de él.

El profesorado puede construir sus propios instrumentos de observación y registro que le permitan estimar la situación inicial del grupo con respecto a un determinado valor o actitud, o estimar los progresos que se van alcanzando con las intervenciones realizadas. Cualquier análisis por medio de la observación debe considerar los tres componentes de una actitud:

- Cognitivo: capacidad del alumno para pensar.
- Afectivo: sentimientos, espíritu, emociones o pasiones.
- Tendencia a la acción: el alumnado actúa de cierta manera para expresar significados relevantes.

Estos tres componentes son interdisciplinarios y sirven para controles mutuos cuya validez hay que examinar. El alumnado puede pensar y sentir de una manera y actuar de otra. También interesa observar y analizar estos tres componentes a la luz de otras dimensiones: tiempo, lugar, circunstancias, etc., lo que ayudará a que la evaluación final resultante sea reflexiva y cuidadosamente fundada.

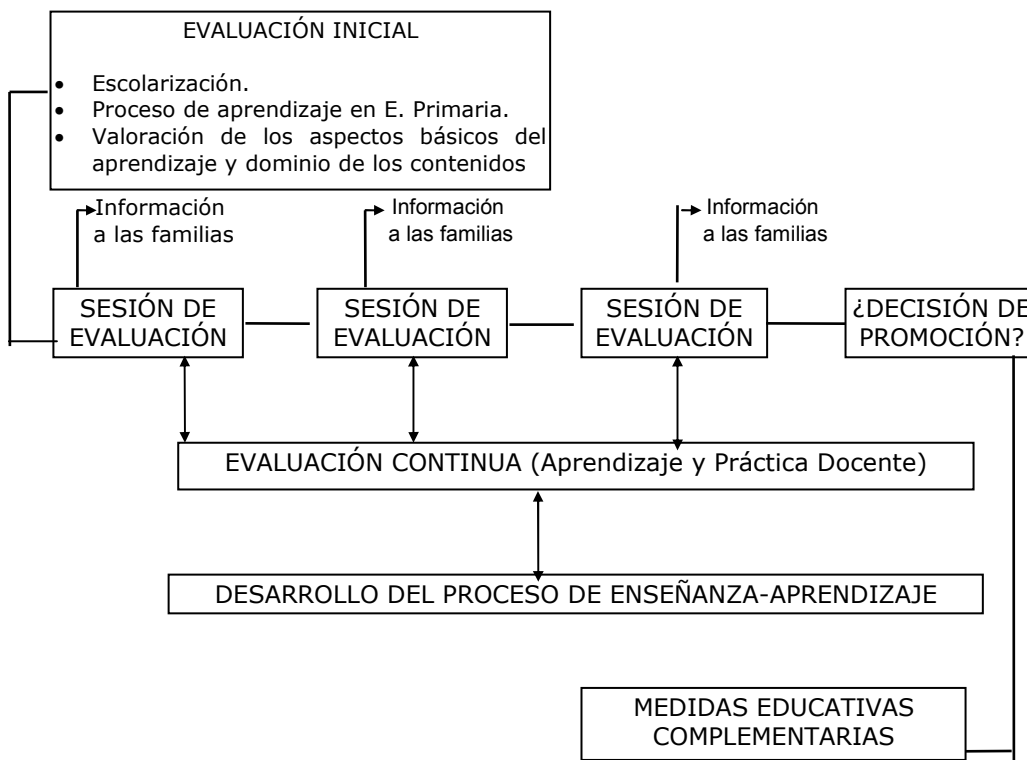
Veámoslo también de una forma global en la siguiente tabla:

EVALUACIÓN DE ACTITUDES	
¿QUÉ EVALUAR?	¿CÓMO EVALUAR?
Interés por apreciar y valorar la materia en relación con la sociedad, la técnica, los recursos y el patrimonio, así como los beneficios prácticos que ha generado.	Observación directa. Se debe valorar la aportación a la clase de noticias de diarios, revistas, etc., relativas a la materia, la crítica argumentada de los logros o problemas que se producen por ella, etc.
Autoconfianza y respeto hacia los demás.	Observación directa. Debe valorarse la convicción con que argumenta las opiniones personales, si atiende a las razones de los demás, si no se producen descalificaciones globales, si se aceptan las correcciones y se modifican los planteamientos, etc.
Adquisición de hábitos de trabajo adecuados, así como gusto por el orden y la limpieza en la presentación de las tareas.	Observación directa y cuaderno de clase. Se debe valorar si programa las fases para la realización de una tarea, si las finaliza en el tiempo previsto, si lleva al día su cuaderno de actividades, si revisa su trabajo personal y colectivo después de las puestas en común, etc.
Mostrar una actitud receptiva y crítica ante ideas o planteamientos nuevos.	Observación directa. Se debe valorar si se pregunta el porqué de los fenómenos cotidianos, si se interesa por las informaciones nuevas y las analiza en función de lo que ya sabe, etc.
Iniciativa e interés por el trabajo.	Observación directa. Se debe valorar la participación en la programación y realización de las actividades del aula y extraescolares, la intervención en debates o en momentos oportunos del transcurso de la clase, etc.
Trabajar con gusto en equipo, adoptando una actitud de colaboración y flexibilidad en las tareas colectivas.	Observación directa durante las actividades de grupo, valorando si desarrolla una tarea individual dentro del grupo, si respeta las opiniones ajenas sin tratar de imponer las suyas, si acepta la disciplina del grupo en el reparto de tareas y en la toma de decisiones, si participa en los debates y en la redacción y corrección final de los trabajos del grupo, si enriquece la labor colectiva con sus aportaciones, si se integra en el grupo dispuesto a aprender de los demás y presta ayuda a los compañeros en lo que puede, etc.

Fuente: Elaboración propia

2.4.5. Las sesiones de evaluación.

La normativa sobre la evaluación del alumnado de enseñanza secundaria en Andalucía —citada en la página 63 de Capítulo 1— y principalmente la *Orden de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, así como la *Orden de 2 de febrero de 2005, por la que se modifica la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, establece, con independencia del carácter continuo y formativo que debe tener la evaluación de los procesos de aprendizaje que, al menos en tres momentos del curso, el equipo de profesores se reunirá para celebrar sesiones de evaluación conjuntas, con la finalidad de valorar el aprendizaje del alumno en relación con el desarrollo de los objetivos educativos del currículum.



En cada una de las sesiones de evaluación se trabajará con la información obtenida en el proceso de evaluación continua y, en su caso, con los acuerdos y decisiones de la sesión de evaluación anterior. En las sesiones de evaluación se realizará una valoración que puede denominarse parcial, pues se hace con los datos que hasta el momento se poseen de la evaluación continua. La finalidad de estas sesiones es concretar la situación del proceso de aprendizaje de cada alumno y del

grupo en general, a fin de realizar las modificaciones o actuaciones correctoras que sean necesarias e informar a los alumnos y a sus familias de la evaluación, logros y dificultades. En la última sesión del curso, la valoración que se realice tendrá carácter de evaluación final y partirá de los datos de la evaluación continua y de las valoraciones parciales realizadas en las anteriores sesiones de evaluación.

Cuando la valoración del aprendizaje del alumno, que se realiza en una sesión de evaluación, se considera positiva, se entiende que el alumno ha alcanzado un suficiente grado de desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y ha superado todas las dificultades mostradas anteriormente. En las sesiones de evaluación se procederá a:

- ❖ Apreciar el grado de desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas o materias.
- ❖ Apreciar el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias.
- ❖ Concretar las dificultades encontradas para lograr la asimilación de los conceptos, procedimientos y actitudes, con explicación del origen y causas de las mismas.
- ❖ Decidir sobre la aplicación de medidas educativas complementarias que se estimen necesarias.
- ❖ Valorar el aprendizaje realizado y, en su caso, decidir sobre la promoción de cada alumno si procediera.
- ❖ Determinar la información que, sobre el resultado del proceso de aprendizaje del alumnado, se enviará a las familias, conteniendo, al menos:
 - La evaluación de las capacidades.
 - Los problemas de aprendizaje detectados.
 - Las estrategias de solución que precisan la cooperación de la familia.

De una forma más resumida, lo presentamos en la tabla siguiente:

LA SESIÓN DE EVALUACIÓN	
OBJETIVOS	Valorar el aprendizaje del alumno en relación con los objetivos educativos del currículum. Evaluar la práctica docente.
PERIODICIDAD	Tres sesiones, como mínimo, a lo largo del curso, más las que se determinen en el Proyecto Curricular de Centro.
TAREAS QUE REALIZA	Actas de las sesiones de evaluación: <ul style="list-style-type: none">- Elaboradas por el tutor del grupo.- Recogerán los acuerdos y decisiones. Informe a la familia sobre el resultado del proceso de aprendizaje de cada alumno, con: <ul style="list-style-type: none">- Evolución de las capacidades.- Problemas de aprendizaje.- Estrategias de solución que precisan la cooperación familiar. Decisión de promoción, si procede, y-o titulación, en su caso, previa información al alumno y a la familia, y previsión de medidas a adoptar. Decisión, en su caso, sobre el contenido del informe final de evaluación.
COORDINACIÓN	El profesor tutor del grupo.
ASESORAMIENTO	El Departamento de Orientación del Centro.
COMPONENTES	Profesorado del grupo.
METODOLOGÍA	Toma de decisiones colegiadas.

Fuente: Elaboración propia

La rentabilidad de las sesiones de evaluación depende de cómo se haya planificado su desarrollo. No es igual dejar que éstas transcurran sin un orden previamente establecido y que el tiempo dedicado a la misma se consuma en comentarios anecdóticos, que decidir y demarcar con anterioridad los momentos y

temas a tratar. La clave para conseguir que la sesión de evaluación sirva como instrumento realmente efectivo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa por lograr que el equipo docente de cada grupo llegue a tomar acuerdos concretos, asumibles y viables en las circunstancias propias del centro y, especialmente, con decidida voluntad de ponerlos en práctica. Es de suponer que con la aplicación de estos acuerdos se conseguirá la mejora, y que la sesión de evaluación se convertirá en algo más que un acto administrativo.

Un modelo de guía para el desarrollo de la sesión de evaluación puede ser el que se sugiere a continuación; en cualquier caso, debe ser el centro quien decida los procedimientos y estrategias a desarrollar para que las sesiones de evaluación cumplan con su finalidad.

1. Preparación de la sesión de evaluación.
2. Valoraciones de carácter general que tengan como referente al grupo y a la propia actividad docente. <ul style="list-style-type: none">- Intervención de los representantes de los alumnos.- Intervención del tutor para resumir las aportaciones presentadas por el profesorado.- Conclusiones y acuerdos respecto al grupo.
3. Valoración del proceso seguido por cada alumno. <ul style="list-style-type: none">- Exposición de lo más relevante de la situación de cada alumno.- Conclusiones y calificación a incluir en el informe de evaluación.- Acuerdos a recoger en el acta de la sesión de evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Algunas consideraciones generales, que pueden ser útiles para una mejor planificación y desarrollo de las sesiones de evaluación, serían:

- ❖ En la hora semanal de tutoría, previa a la sesión de evaluación, conviene trabajar con el grupo el análisis y valoración de lo que ha sucedido durante ese período lectivo. Un instrumento para facilitar dicho análisis puede ser un cuestionario de pre-evaluación, que se resolvería en esta hora por el procedimiento

de trabajo en pequeño grupo, valorando cada uno de los apartados. Los portavoces de cada grupo intervendrán en la puesta en común, con el fin de acordar los temas a llevar a la sesión de evaluación y los encargados de exponerlos en la misma. Mediante una tabla explicativa, resumimos lo que sería el momento de la pre-evaluación.

Modelo de cuestionario de Pre-evaluación			
	Bueno	Malo	Regular
¿Cómo crees que ha sido el rendimiento del grupo?			
¿Cómo te parece el ambiente de la clase?			
¿Cómo crees que ha sido tu aprendizaje hasta ahora?			
¿En qué áreas o materias has encontrado mayores dificultades?			
¿Cuáles crees que han sido las causas de esas dificultades?	Mucho	Nada	Algo
<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos previos. • Los contenidos tratados. • Las actividades planteadas. • La forma de trabajar que ha propuesto el profesor. • Los recursos disponibles para realizar las tareas • La forma de evaluación aplicada. 			
¿Qué áreas o materias te han resultado más fáciles?			
¿A qué crees que se ha debido?	Mucho	Nada	Algo
<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos previos. • Los contenidos tratados. • Las actividades planteadas. • La forma de trabajar que ha propuesto el profesor. • Los recursos disponibles para realizar las tareas • La forma de evaluación aplicada. 			
Propón una acción para mejorar tu aprendizaje			
Propón alguna acción para mejorar el ambiente de la clase			
¿Qué propuesta te gustaría llevar a la sesión de evaluación?			

Este trabajo deberá tener continuidad después de cada sesión, cuando se informe a los alumnos de los acuerdos tomados y se decida sobre las medidas que, como grupo, les corresponda adoptar. La información y los acuerdos tomados que hagan referencia a situaciones personales se deberán tratar individualmente con los afectados.

❖ Antes de la sesión de evaluación, el tutor deberá preparar también otros aspectos de carácter más administrativo, como son: estudiar y valorar las calificaciones que han recibido los alumnos en cada una de las áreas o disciplinas, disponer de porcentajes o de referencias comparativas respecto a evaluaciones anteriores, reflejar la regularidad mantenida en la asistencia a las clases, atender las reclamaciones u observaciones presentadas por alguno de los afectados, al igual que las bajas circunstanciales o los abandonos definitivos, dudas que han generado determinadas calificaciones, o informaciones dadas por el profesorado, etc. Todas estas cuestiones deberían tratarse en un momento específico de la sesión de evaluación. Para ello, convendría presentarlas debidamente organizadas, evitando que acaparasen el tiempo disponible. También aquí aportamos una tabla explicativa.

Posibles cuestiones a comentar en las sesiones de evaluación

- Medidas de reajuste o adecuación en las programaciones que se consideren necesarias.
- Tipos de tareas de refuerzo y disponibilidad de los recursos que se pueden ofertar para mejorar la situación de algunos alumnos.
- Posibilidad de ofrecer tareas o ejercicios alternativos para aquellos alumnos que ya dominan con facilidad los contenidos a trabajar o que pueden seguir ritmos de aprendizaje más rápidos.
- Previsión de las necesidades de Adaptaciones Curriculares y de otras medidas específicas favorecedoras de la atención a la diversidad del alumnado.
- Aspectos relativos a la organización y funcionamiento del aula y-o el centro que, por su incidencia, deben ser revisados.
- Colaboraciones a demandar del resto del equipo docente, del equipo directivo, del Departamento de Orientación, de las familias, etc.
- ...

❖ Desde la organización del centro deberá preverse las necesidades de tiempo, espacio y distribución de grupos a evaluar con el fin de garantizar la presencia de todos los profesores que dan clase al grupo, de los representantes de los alumnos y de los miembros de otros servicios, como el Departamento de Orientación o la Jefatura de Estudios. En cualquier caso, es prioritario reservar el tiempo suficiente para desarrollar el orden del día o la guía que se tenga previsto seguir en esa sesión.

❖ Suponiendo que el tutor dispone ya de un informe o resumen con datos y referencias de interés sobre la situación general del grupo, se entiende que éste podría ser el primer aspecto a desarrollar en la sesión. Para facilitar esta tarea, se puede recurrir a informes descriptivos elaborados por el profesorado, con arreglo a una guía que recoja aspectos como los siguientes:

Valoraciones globales relativas al grupo y a la propia intervención como docentes
<i>Informe del área de:</i>
Indicadores a considerar: <ul style="list-style-type: none">- Grado de integración-cohesión observado en el grupo.- Liderazgos dominantes: incidencias positivas y negativas.- Grados significativos de heterogeneidad: aspectos concretos observados respecto a capacidades, motivaciones, intereses, etc.- Recursos o condicionantes que tiene el aula que deben ser potenciados o corregidos.- Cambios significativos o situaciones novedosas observadas en el funcionamiento del grupo respecto a momentos anteriores.- Dificultades observadas en el desarrollo de la programación inicial y modificaciones introducidas.- Objetivos sobre los que se ha tenido mayor incidencia a través de los contenidos trabajados.- Colaboraciones o acuerdos que se desea establecer para trabajar determinadas cuestiones de forma coordinada con otras áreas.- Otros aspectos de interés sobre los que se desea informar.

También éste puede ser el momento adecuado para valorar el desarrollo que se ha hecho de los acuerdos tomados en evaluaciones anteriores, y comentar las dificultades y problemas detectados en su aplicación, así como los logros alcanzados respecto a situaciones pasadas. En estos primeros momentos intervienen también los portavoces del alumnado para manifestar y aclarar las valoraciones que el grupo haya acordado previamente.

❖ A partir de aquí, se puede iniciar un análisis más específico tomando las respectivas áreas o asignaturas como guía; también se podrá optar por plantear algunos temas concretos y de interés común tales como condicionantes o repercusiones de la organización del centro, procedimientos de observación seguidos, exámenes o controles realizados, referencias individualizadas sobre progresos en el aprendizaje de algunos alumnos, grado de participación habitual, principales dificultades que presentan para asimilar ciertos contenidos, propuestas para realizar trabajos interdisciplinarios, posibilidades de colaboración desde la acción tutorial, etc.

❖ También se deberá reservar cierto tiempo para tratar con mayor profundidad la situación particular de los alumnos que precisen de una valoración más específica, bien sea por cuestiones de rendimiento, de situación en el grupo, o por las atenciones y apoyos que se les deben garantizar a los que sean de necesidades educativas especiales. A continuación, se presenta un modelo de guía que puede facilitar esta tarea.

Guía orientativa para la evaluación individualizada del alumno		
Los datos que se aportan en función de los contenidos trabajados, deben tener como referentes los objetivos generales y los criterios de evaluación establecidos.		
Área:	Alumno:	
Sobre el desarrollo de las capacidades:		
Destaca o evidencia importantes progresos en su capacidad para:	Necesita mejorar o recibir ayudas específicas en o para:	Tiene importantes dificultades para:
Estimación global del grado de progreso que ha alcanzado respecto a los objetivos generales establecidos:		
Observaciones y/o recomendaciones de especial interés:		
Calificación:		

La información recogida, una vez analizada y valorada, se va a utilizar como base que permita fundamentar la toma de aquellas decisiones que repercutan directamente sobre el proceso educativo que se está siguiendo. De esta forma, los esfuerzos de observación y valoración tendrán sentido formativo si se concretan en una serie de medidas prácticas capaces de corregir o regular los desfases detectados.

El alcance de las decisiones a tomar dependerá básicamente de las circunstancias específicas de cada grupo de alumnos, aunque convendría que trataran siempre de recoger:

- Medidas preventivas, especialmente dirigidas a mejorar las condiciones organizativas y de funcionamiento del centro y del aula.
- Medidas de actuación inmediata que tengan por objeto:
 - Corregir los desajustes evidenciados en la programación que se está siguiendo.
 - Aportar orientaciones al alumnado para que modifique su sistema de trabajo, sus técnicas de estudio, sus actitudes, etc.

- Iniciar actividades de refuerzo educativo con los alumnos que lo precisen.
- Informar a las familias acerca de las situaciones que deben mejorar, los apoyos o atenciones que necesitan, etc.
- Medidas especialmente encaminadas a conseguir los acuerdos de equipo educativo necesarios para:
 - Realizar adaptaciones curriculares.
 - Desdoblar ocasionalmente el grupo.
 - Distribuir los apoyos disponibles.
 - Acordar las aportaciones específicas a desarrollar desde la acción tutorial.
 - Concretar cuestiones que afectan a la promoción, en función del número de materias suspensas.
 - Procurar trabajos interdisciplinares.
 - Contar con la intervención del Departamento de Orientación.

2.4.6. Evaluar versus calificar.

Evaluar significa poner en marcha estrategias y métodos (LÓPEZ, NOGUEROL y VILARRUBIAS, 1990) que nos permitan conocer lo que ocurre a lo largo y al final de cada unidad didáctica (o de cada tarea de aprendizaje) y valorar, en consecuencia, el grado de adecuación que es posible observar entre lo que se pretende (objetivos), lo que se enseña (contenidos) y lo que se hace (metodologías, implicación y actitudes de los alumnos y actividades). Desde esta perspectiva, la evaluación ha de entenderse como un proceso orientado no sólo a dar cuenta de los aprendizajes del alumnado, sino también del sentido pedagógico de lo que hacemos en las aulas y de la conveniencia de revisar algunos de los aspectos que han intervenido en la planificación didáctica y en el desarrollo de la actividad (concepción de los objetivos, selección de los contenidos, métodos de enseñanza, adecuación de las tareas, organización del aula, etc.).

La tarea de evaluar tiene como finalidad (LÓPEZ, NOGUEROL Y VILARRUBIAS, 1990) asignar un valor a lo que el alumnado ha asimilado durante el

proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo durante un periodo de tiempo. Por otro lado, la tarea de calificar consiste en asignar a esa valoración un grado de una escala previamente establecida. Por consiguiente, la calificación es el elemento que permite acreditar estos estudios.

Sin embargo, con demasiada frecuencia se asocia el concepto de evaluación a las tareas de calificación (LÓPEZ, NOGUEROL Y VILARRUBIAS, 1990) del alumnado. Por radical, ingenuo o utópico que pueda parecer, calificar (y, por tanto, clasificar) no es un asunto de especial relevancia pedagógica para quienes entendemos la evaluación desde un punto de vista formativo y defendemos los fines emancipadores de la educación frente a los obvios fines selectivos que cumple en nuestra sociedad. De ahí que evaluar sea, sobre todo, conocer cómo se han producido los aprendizajes en relación con las finalidades que pretendemos, con la selección de contenidos que hemos realizado y con las tareas que hemos desarrollado con el alumnado. Lo demás (calificar y sancionar) es —digámoslo con claridad— algo que quienes enseñamos hacemos por mandato de una sociedad que exige de la institución escolar selección y clasificación.

No creo exagerar si afirmo que tales tareas de calificación son quizá las más ingratas —y, desde el punto de vista ético, las más delicadas— con que nos enfrentamos quienes enseñamos en las aulas. Sin embargo, entender la evaluación en un sentido más pedagógico y formativo (como constatación del sentido de la planificación didáctica y de la intervención pedagógica en el aula) no significa desatender la evaluación sumativa del alumnado de carácter sancionador, ya que, a lo largo del proceso de evaluación de la unidad didáctica, iremos disponiendo de datos relevantes y significativos sobre el progreso individual y colectivo de los alumnos. Siguiendo a LOMAS, OSORO Y TUSÓN (1993: 99 y ss), podemos concluir que las actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al profesorado recoger datos de los procesos de aprendizaje que se producen en cada unidad. Si ésta está bien construida, debería proporcionar información variada y suficiente para que cada profesor, e incluso cada alumno, puedan valorar los logros o aprendizajes que se hayan producido.

La tarea de evaluar, es decir, la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser considerada en el mismo momento en que se establecen los elementos del proceso (LÓPEZ, NOGUEROL Y VILARRUBIAS, 1990). En el momento mismo en que determinamos lo que queremos enseñar y lo que queremos que aprendan los alumnos, debemos plantearnos cómo comprobaremos que se consiguen los objetivos establecidos. En el caso de que no se consigan, la

evaluación debe servir para replantearse la programación del periodo de que tratamos, especialmente en el sentido de ajustar mejor la intervención, la ayuda, que el profesor ha de facilitar a los alumnos considerados individualmente y como miembros de un grupo. Podemos decir, pues, que cuando determinamos los objetivos didácticos de un periodo de enseñanza-aprendizaje, los contenidos conceptuales, procedimentales y de actitudes, valores y normas, las actividades de enseñanza-aprendizaje, debemos determinar también las actividades de evaluación; esquemáticamente, lo podemos resumir en la siguiente tabla:

PROGRAMACIÓN DE UN PERIODO DIDÁCTICO			
<p>Objetivos didácticos:</p> <p>¿Qué se quiere conseguir en un periodo de tiempo determinado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales • Contenidos procedimentales • Contenidos actitudinales 	<p>Actividades de enseñanza y aprendizaje</p> <p>¿Por medio de qué?</p>	<p>Actividades de evaluación</p> <p>¿Cómo se comprueba que se consiguen los objetivos</p>

Para poder decidir el punto de partida de la valoración, necesitamos saber en qué momento del proceso de aprendizaje está el alumno. Para ello, conviene disponer de datos iniciales procedentes de una prueba —o pruebas— que nos permitirá saber la situación inicial de cada uno y, a la vez, del grupo. Es lo que se denomina *la referencia basada en el alumnado* (LÓPEZ, NOGUEROL y VILARRUBIAS, 1990), que después utilizaremos para la calificación.

Para poder establecer límites a la valoración, debemos, si creemos en ello, señalar unos objetivos didácticos mínimos e irrenunciables que debe alcanzar todo el alumnado del grupo-clase. Será *la referencia basada en el criterio desnivel* (LÓPEZ, NOGUEROL y VILARRUBIAS, 1990) que debe ser alcanzado y que utilizaremos también para la calificación.

A modo de ejemplificación (obviamente es una fórmula subjetiva, pero bastante menos subjetiva que la calificación basada en el criterio de niveles que sólo el profesorado conoce y que, por tanto, ignora el alumnado), podríamos decir

que si un alumno, según criterio de mínimos irrenunciables, está en insuficiente, pero según su propia evolución y las informaciones —esfuerzo, trabajo, atención, etc.— que el profesor valora, se le debería subir un grado en el nivel de calificación, es decir, podrá conseguir el nivel de suficiente.

Asumiendo la vigencia de las calificaciones, es necesario garantizar que éstas no se van a utilizar en ningún caso como instrumentos de control (LÓPEZ, NOGUEROL y VILARRUBIAS, 1990), selección o clasificación de los alumnos, que pudieran favorecer la confusión de lo que significa el valor de la persona de cada alumno como tal, realizado a partir de otras estimaciones establecidas a tenor de sus capacidades y sus actitudes, y no sólo de su nivel de rendimiento, es decir, habría que evitar la descalificación, la emisión de informes que puedan despersonalizar o desacreditar a las personas al centrar la valoración en su rendimiento escolar antes que en otros aspectos formativos o educativos. Será también necesario superar la tendencia generalizada a fijar las calificaciones como promedio de una serie de notas que se calculan tomando como referencia la comparación con las puntuaciones que han alcanzado otros alumnos.

Si queremos tener siempre presente la valoración, es decir, si queremos evaluar continuamente, debemos acostumbrarnos a otorgar un valor a todas las actividades que se realizan. Tal como acertadamente observan algunos alumnos, la evaluación continua no es un examen (léase “prueba teórica”) continuo. Las actividades de evaluación pueden y deben ser tan variadas como las de aprendizaje, y deben ser conocidas por el alumnado. Uno de los elementos que mejor garantiza la evaluación continua es el seguimiento de las actividades de cada día, por parte del profesorado, en fichas u hojas de registro.

La evaluación debe ser diversificada (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993). Es una obviedad decir que existen estilos diferentes de aprender y, como consecuencia, la diversidad de actividades (explicación del profesor, toma de apuntes, actividades de simulación, búsqueda de información, procedimientos de relación, composiciones guiadas,...) permiten mejores resultados que la única explicación del profesor; también lo permitirá la diversificación de las pruebas de evaluación.

También la evaluación ha de ser global, es decir, debe plantearse sobre objetivos didácticos (LOMAS, OSORO y TUSÓN, 1993) que presentan como un todo los contenidos, no sobre contenidos compartimentados en los tres bloques (conceptos, procedimientos y actitudes). Esto puede hacerse sin perjuicio de

priorizar uno u otro contenido según los bloques o aspectos en que hemos dividido la enseñanza-aprendizaje del área correspondiente. El alumno aprende por medio de las actividades didácticas que responden a los objetivos didácticos. Con esto, sostenemos que la calificación debe responder a una evaluación global y que no debe haber nota de conceptos, de procedimientos y de actitudes, valores y normas por separado. Una nota y no tres.

Si diseñamos las pruebas de evaluación cuando diseñamos toda la programación del periodo, sin separarlas de las actividades de aprendizaje, nos servirán para estimular y guiar al alumnado, especialmente si nos sirven a los profesores para detectar las dificultades del aprendizaje y para rectificar, mejorar, modificar, ampliar, nuestra propia metodología para adecuarla a la diversidad del grupo-clase, de manera que, incluso, podemos preparar materiales didácticos diferenciados.

Si queremos que la evaluación actúe de estímulo en el alumnado, debemos estar más atentos a lo que sabe que a lo que desconoce. Algunos expertos (SANTOS GUERRA, 1988) dicen que se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa. Dicen también que el alumnado se acomodará a las expectativas del profesorado: si se le "examina" de forma teórica, estudiará para eso, pero después no puede pretenderse que sean originales en sus intervenciones de clase.

2.4.7. Evaluación e información.

La evaluación, aparte de los componentes de juicio y de toma de decisiones que implica, posee una característica de publicidad que no puede ser ignorada. Las conclusiones y los resultados obtenidos a partir de la evaluación se han de dar a conocer para que aquella tenga utilidad. Todo el sistema de evaluación debe contemplar la información a las partes interesadas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1996). A las personas que intervienen en el proceso educativo o que tienen responsabilidades en él les corresponde el derecho a recibir información de todo lo que ha sucedido y ha sido objeto de evaluación.

Para que la evaluación cumpla con su finalidad de aportar datos sobre el desarrollo del proceso, el juicio de valor correspondiente y las recomendaciones oportunas, es preciso hacer una reflexión sobre quiénes van a ser los destinatarios de la información, así como cuáles son las maneras y los medios adecuados para transmitirla. En este sentido, hay que seleccionar la información pertinente en cada

caso, ya que cada destinatario la va a utilizar de una manera diferente. El centro, según los receptores, debe establecer los modelos de comunicación más adecuados y valorar, al mismo tiempo, la incidencia que la información pueda tener en el desarrollo del proceso educativo. La información proporcionada ha de ser de utilidad para llegar a acuerdos, analizar situaciones, prever estrategias de intervención y acreditar al alumno, entre otras finalidades. En general, la información proporcionada tiene que ser:

- Oportuna: se ha de dar en el momento justo, cuando todavía es posible actuar y tomar decisiones respecto del proceso.
- Continua: se debe mantener a lo largo de todo el proceso, sin interrupciones.
- Significativa: se deben extraer y comunicar las partes esenciales, básicas y relevantes, pues no es posible conocerlo todo y un exceso de información podría no ser asimilada convenientemente.

Corresponde a cada tutor realizar los informes de evaluación a partir de los datos y valoraciones suministradas por los profesores de las áreas o materias del ciclo o curso. Estos informes harán referencia a los objetivos establecidos en el Proyecto Curricular y a los progresos y dificultades detectados en la consecución de los mismos. Los destinatarios de la información han de ser: los alumnos, la familia, el propio centro y, en ocasiones, otros centros.

Información al alumnado. El alumnado es el principal destinatario de la información sobre la evaluación, porque a él le corresponde la mayor parte de responsabilidad en su propio perfeccionamiento. En consecuencia, debe recibir en cada momento la información necesaria para participar en la interpretación y en la toma de decisiones que afecten a su propio aprendizaje. La información a los alumnos persigue tres objetivos fundamentales:

- Hacerles conscientes de su progreso en el trabajo escolar.
- Ampliar el conocimiento que tienen de sí mismos y de sus capacidades.
- Ayudarles a corregir las deficiencias y a reorientar su proceso de aprendizaje.

Para alcanzar estos objetivos, la información ha de presentarse de manera que el alumnado la perciba como un elemento de conocimiento propio, que podrá

serle útil para mejorar sus propias perspectivas y satisfacer sus intereses, provocando una actitud positiva. La información tiene que ser sistemática a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. La observación continua de las tareas realizadas por los alumnos y de sus progresos debe ayudar a descubrir los aspectos positivos y los negativos y, en la medida en que sea necesario, proponer las correcciones oportunas.

Cada profesor tiene que sentirse responsable de informar a sus alumnos de los resultados de la evaluación realizada a lo largo del proceso de aprendizaje que él ha programado, para ello el medio más habitual será la conversación y el diálogo alrededor de las tareas escolares. La información debe servir de estímulo y orientación, más que de sanción, para facilitar el progreso constante y evitar el desaliento. En el proceso de información al alumnado es muy recomendable el uso de técnicas de autoevaluación y coevaluación.

Información a las familias. El contacto y la relación directa con las familias es la base de toda información, que ha de servir para dar a conocer los puntos de partida en el proceso de enseñanza y la situación de cada alumno respecto de:

- La actitud hacia el centro y el proceso educativo.
- Los progresos y dificultades que se detectan en su aprendizaje.
- Las aptitudes y capacidades manifestadas.
- Los intereses.
- Aquellos aspectos de desarrollo personal que se aprecien con cierta significación para explicar su proceso de enseñanza.

El diálogo con los padres sobre esta información es imprescindible para establecer la coordinación necesaria entre la familia y la institución escolar y así poder construir una intencionalidad educativa común. Para ello, no basta con una información ocasional o esporádica que vaya a cubrir el expediente, es necesario que los padres reciban una información explícita, clara, habitual y de calidad, teniendo la posibilidad siempre de establecer contacto con los tutores de sus hijos. Además, los padres tienen mucho que aportar, tanto desde el punto de vista del comportamiento familiar de cada alumno, como de sus esfuerzos y actitudes en relación con el trabajo escolar.

Corresponde a los tutores informar regularmente a los padres sobre la

programación correspondiente al curso o al ciclo, el ritmo de aprendizaje de sus hijos y los resultados de la evaluación que el profesorado realizan de forma continua. Esta información se podrá dar oralmente en entrevistas o reuniones de grupo con padres para favorecer la comunicación entre el centro y la familia. Por otro lado, al menos tres veces a lo largo del curso, el tutor informará por escrito a las familias sobre el aprovechamiento académico de los alumnos y la marcha de su proceso educativo, utilizando a tal efecto la información recogida de la evaluación continua. Con esta finalidad, el centro deberá elaborar unos modelos de informes de acuerdo con su Proyecto Curricular.

Aunque no existen modelos de informes estandarizados, es conveniente que cualquier modelo que se establezca responda a ciertas características, entre las que se destacan:

- Tratar de recoger el mayor número de aspectos que son evaluados.
- Formular la información de un modo directo, claro, preciso y fácil de entender.
- Explicar cómo la información llevó a los juicios formulados y a las decisiones tomadas.
- Proporcionar a la familia una información significativa sobre el progreso del alumnado, explicitando el trabajo planificado y las tareas realizadas.
- Dar a conocer tanto los resultados de los aprendizajes como los aspectos que hay que ajustar o modificar en relación con los objetivos programados así como las deficiencias observadas.
- Incluir un espacio para comentarios y observaciones de la familia que, aunque comportan un inevitable grado de parcialidad, pueden ser útiles para tener una apreciación directa de los alumnos fuera del ámbito escolar.

Información para el centro. Buscar líneas de trabajo cuya finalidad sea la de mejorar la práctica obliga al análisis y valoración de la situación global de los alumnos respecto al proceso de enseñanza. En este sentido, el equipo directivo puede determinar los aspectos sobre los que interesa recoger información y diseñar pautas para ello. Ha de ser información cualitativa que permita conocer tanto aquello que se ha logrado como lo que necesita ajustes o modificaciones en función de los objetivos que se persiguen, con el propósito de tomar decisiones que se

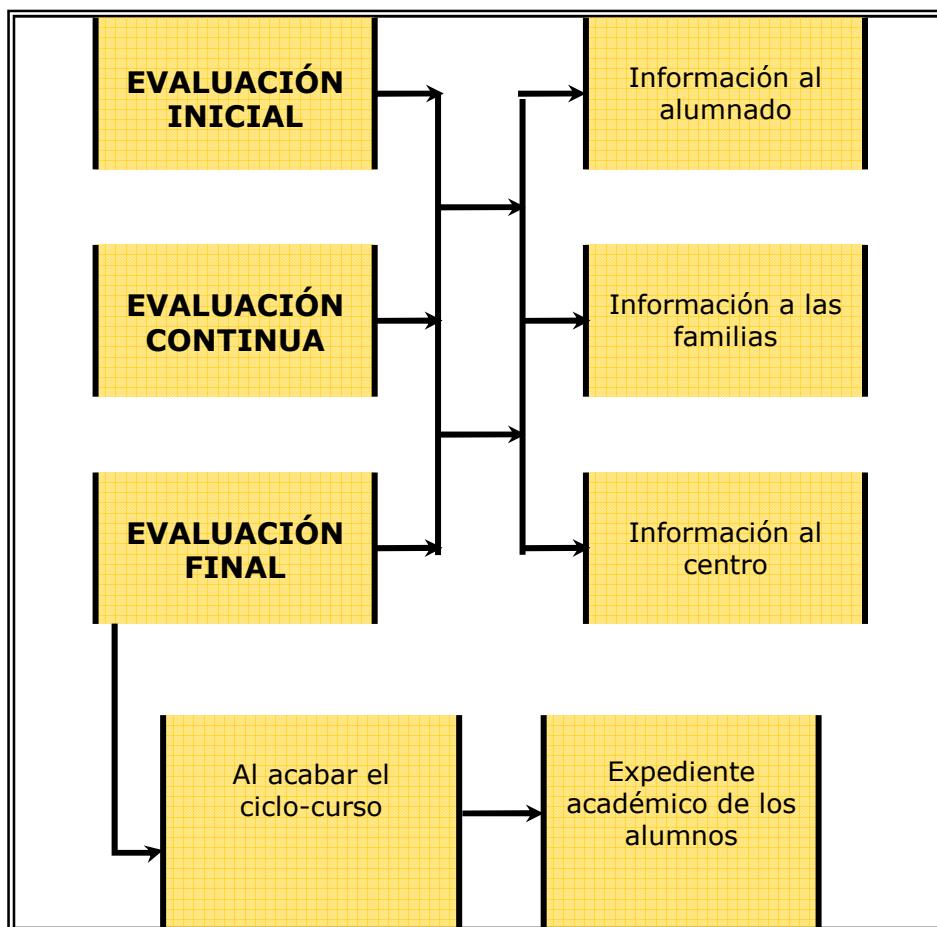
reflejen posteriormente en el Proyecto Curricular.

La información al centro, relativa a los resultados de la evaluación, tiene la finalidad de facilitar los datos necesarios para poder programar e impulsar la mejora de la oferta educativa que hace el centro. Esta información afecta al profesorado en general y al equipo directivo en particular. La evaluación tiene que informar a los profesores sobre la marcha del proceso educativo, con el fin de que puedan ajustar su propia práctica para mejorarlo y reconducirlo cuando sea preciso.

Para que esta tarea de reconducción se pueda desarrollar con éxito es necesario que las fuentes de información sean fiables, diversas y consistentes, y que afecten a todo el conjunto de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La información al profesorado tiene que ser útil para:

- Facilitar el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, teniendo como referente los conocimientos de partida e ideas previas y atendiendo a la evolución experimentada a lo largo de la secuencia didáctica.
- Poner de manifiesto las dificultades más importantes, así como las causas probables de las mismas.
- Aportar el conocimiento sobre el comportamiento individual y social de los alumnos, tanto a nivel de convivencia, relaciones en el grupo y actitudes generales ante el centro y las tareas escolares, como cognoscitivo.
- Proporcionar datos sobre la eficacia de la propia actuación docente y de la pertinencia en el uso de los recursos, de la metodología y del resto de los componentes de la programación.

La información relativa a los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos facilitará al equipo directivo la revisión y la mejora constante del conjunto de la acción educativa, siendo un elemento básico cuando el equipo directivo tenga que programar la evaluación de la práctica docente del profesorado y del Proyecto Curricular de Centro. A continuación resumimos y presentamos, mediante un mapa conceptual y una tabla de texto, los contenidos de este apartado.



	LA INFORMACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN	
DESTINATARIO	<i>HA DE ...</i>	<i>NO DEBE ...</i>
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre sus aciertos - Estimular la comunicación - Facilitar su formación - Potenciar su participación - Promocionar su autoestima - Ofrecerle recomendaciones - Evidenciar sus carencias - Considerar sus posibilidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Originar quejas y protestas - Generar conflictos - Favorecer el desaliento - Ser un fin en sí misma - Fomentar la competitividad - Estimular la presunción - Promover abandonos - Sancionar y seleccionar
Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre la situación - Proponer soluciones - Solicitar apoyos - Favorecer la colaboración - Adecuar sus expectativas - Favorecer las relaciones - Facilitar la participación 	<ul style="list-style-type: none"> - Originar tensiones - Producir disgustos - Dificultar las relaciones - Conculcar derechos - Entorpecer la comunicación
Centro	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre proceso y resultados - Facilitar la evaluación de la práctica docente - Reconducir el proceso - Orientar la planificación - Documentar las decisiones - Facilitar los agrupamientos - Orientar la evaluación del centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Interferir las relaciones - Justificar incompetencias - Favorecer el conservadurismo - Eludir responsabilidades

SEGUNDA PARTE.-

LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LCL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CAPÍTULO 3.-

LA ENSEÑANZA DE

LA LENGUA Y LA LITERATURA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 3.-

CAPÍTULO 3. La enseñanza de la Lengua y la Literatura	171
3.1. La enseñanza tradicional	176
3.2. Tendencias actuales y metodología	177
3.3. Las habilidades generales del lenguaje	180
3.4. La corriente interdisciplinaria	181
3.5. Capacitación docente	182
3.6. Algunas técnicas	183
3.7. Informática y técnicas literarias	185
3.8. Acerca de las competencias lingüísticas y literarias en la Educación Secundaria y su relación con los objetivos de etapa	186
3.8.1. Competencia: Mejorar la comprensión y expresión como medio imprescindible para acceder al conocimiento de los elementos básicos de la cultura y contribuir a la educación integral del alumnado	186
3.8.2. Competencia: Educar la sensibilidad del alumnado como medio de acercamiento a los textos, a la literatura, a fin de estimular el consumo de los mismos y el disfrute que esta actividad supone	194
3.9. Sobre las orientaciones didácticas y-o metodológicas	202
3.9.1. La lengua y la literatura en la ESO	205
3.9.2. La lengua y la literatura en el Bachillerato	209

SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LCL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.-

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.-

Una de las preocupaciones más frecuentes entre docentes es el “cómo enseñar”. Pero creemos que la pregunta debería cambiarse por el “cómo los alumnos aprenden”. Pasamos de repartidores de conocimientos a ser buscadores de conocimientos en que todos estamos implicados. Aunque los docentes tenemos una experiencia, el alumnado puede completarla, porque siempre tiene algo que decir desde su propia realidad.

Cuando los alumnos se acercan a la asignatura de LCL, debemos tener presente que conoce su lengua, pero no debemos olvidar que desconoce mucho de la lengua. Se trata de fortalecer su conocimiento, fortalecerlo a través de la indagación. Se trata de convertir la clase en un lugar en el que cada alumno tenga algo que hacer y decir. En el centro educativo, el alumnado debe tener la oportunidad de aprender y usar la lengua, según contexto y funciones diferentes. Hablando les enseñaremos a hablar; leyendo, a leer; y escribiendo, a escribir.

Éstos, evidentemente, son los núcleos básicos de su aprendizaje. En torno a ellos, deben articularse otros contenidos de los que se derivarán otros objetivos. Teniendo siempre en cuenta que hay una edad para hablar, leer y escribir, sin olvidar que la lectura es el texto, y el texto, la lengua. Desde aquí, debemos crear situaciones de lectura y escritura en las que el alumnado pueda descubrir y construir distintos textos.

No olvidemos que, al finalizar la ESO, es necesario que el alumno consiga el dominio de la comprensión oral y la expresión oral, para integrarse con provecho en la sociedad o continuar sus estudios a niveles superiores. Partiendo de la observación y de la práctica, deben saber en qué consisten la conversación, el debate, la exposición, la argumentación... En cuanto al lenguaje escrito, ha debido desarrollar las siguientes capacidades:

- Comprender un escrito de cualquier naturaleza.
- Realizar el análisis y síntesis de las ideas de un texto, así como expresar su posición personal ante ellas.

- Realizar con propiedad, corrección y coherencia las formas de expresión escrita: descripción, narración, diálogo...

Con la expresión “enseñanza de la lengua y la literatura”, nos referiremos a lo largo de este trabajo a las técnicas y los procedimientos que se proponen acercar al alumnado los conocimientos indispensables para una mejor comunicación lingüística y un mayor disfrute de las obras literarias. Después de varias décadas en las que el énfasis se ponía en la acumulación informativa y en el estudiante concebido como un banco donde se depositaban conocimientos, las nuevas tendencias (MENDOZA GONZALO, 1995; CAO MARTÍNEZ, 1992; GARCÍA RIVERA, 1995; GALTON y MOON, 1986) se proponen mayor dinamismo y participación en las relaciones entre profesores y alumnos. Paradójicamente, se recupera el lema del poeta Horacio: *prodesse et delectare*, ‘instruir deleitando’.

3.1. La enseñanza tradicional.

La pedagogía clásica era fundamentalmente informativa. Esto significa que se impartían nociones, nuevas para el alumnado de gramática y ortografía, y la lectura de una serie de clásicos en lengua castellana, casi siempre fragmentaria y poco profunda, dado el volumen del repertorio. La lista era fija, ordenada cronológicamente, y no tenía en cuenta los intereses particulares del aula, su composición socioeconómica, ni la región —rural o urbana— donde se encontrara cada centro educativo. A través de multitud de reformas educativas —que aproximadamente hasta la década de 1970 (o 1980, según los países) atendieron más a aspectos disciplinarios, nombres de las asignaturas, horarios, habilitaciones docentes, formas de evaluación numérica, duración del curso escolar y otras regulaciones, que a contenidos y procedimientos—, el esquema básico se sostenía.

Los conocimientos nuevos de Lengua eran transmitidos en una sola dirección, desde el profesor al alumno, cuyo papel se limitaba a aceptarlos, memorizarlos y dar prueba de ello en exámenes en los que la última palabra respecto de la calificación la tenía la cátedra. La Literatura, mientras tanto, era tema aparte: se leían los textos obligatorios sin relacionarlos con la normativa lingüística, y se aprendían —también de memoria— las biografías de los autores, y los argumentos y personajes de las obras. El texto solía ser el desconocido de siempre. En el mejor de los casos, el resultado era una acumulación de datos inconexos que no tenían dónde aplicarse.

Desde hace décadas, la literatura, en los centros educativos, ha mantenido un carácter de disciplina preferentemente expositiva (COLOMER MARTÍNEZ, 1996). Como resultado, se imparte una materia memorística que no motiva hacia la lectura y provoca aversión por esta actividad básica en el proceso educativo. Esto se debe a una serie de ideas erróneas y prácticas arraigadas en cuanto a la enseñanza de la literatura. Cabe destacar las siguientes (MENDOZA FILLOLA, 1996; COLOMER MARTÍNEZ, 1996):

- a. Considerar la literatura un registro de hechos históricos desvinculados del sentir humano.
- b. Enseñarla como una cronología de autores y títulos de obras.
- c. Tomarla como un mero anexo a la enseñanza de la ortografía y la gramática.
- d. Considerarla una simple antología.
- e. Convertirla en un cúmulo de apuntes dictados por el profesorado.

3.2. Tendencias actuales y metodología.

La tendencia actual al constructivismo interactivo (MEC, 1993²; CAO MARTÍNEZ, 1992) implica partir de los conocimientos que el alumnado ya tiene, e ir ampliándolos en conjunto, construyendo nuevos saberes siempre vinculados con su realidad. Eso significó, en primer lugar, proporcionar a los estudiantes un lugar protagonista en la elaboración de las clases y el propio currículum, solicitando su participación activa y creativa de modo que la asignatura cobrara sentido para ellos y el aprendizaje fuera efectivo y duradero. El hecho de que educandos y educadores edificaran juntos el proceso de enseñanza y aprendizaje no debía implicar anarquía, ni desorden, ni marginación de algunos. Hizo falta generar una metodología que acompañara al proyecto de modo de cumplir con sus expectativas teóricas.

Con la perspectiva de avanzar del concepto tradicional de gramática (aprendizaje de reglas y normas, análisis sintáctico de oraciones sin relación con la lectura y la redacción, ejemplos de ejercitación arbitrarios) al de reflexión sobre los hechos del lenguaje (HERNÁNDEZ, 1993), la intervención de los estudiantes a través de la deducción y el sistema de ensayo y error se ha convertido en herramienta principal. En lugar de presentar cada noción nueva como un hecho consumado y una verdad inapelable, se ha comenzado a hacerlo bajo la forma de

“situación problemática” a resolver entre todos, con la guía docente, sobre la base de experiencias anteriores, en el centro educativo y fuera de él. De ese modo, el alumnado descubre los usos correctos de los tiempos y modos verbales, las funciones específicas de las partes de la oración, los problemas que provoca la discordancia de género y número o el desorden sintáctico, y otros contenidos del programa, que sólo entonces serán sistematizados, descritos y clasificados. Los criterios incorporados de esa manera se aplican a productos concretos, como confección de periódicos escolares, redacción de dramatizaciones para los actos, o cartillas sanitarias. De esta forma se explica por sí sola la objetada “utilidad” de la asignatura en la formación para la vida social y laboral.

En estas producciones, tanto como en las lecturas que se realizan paralelamente, se pone el acento en la precisión con que se entiende lo dicho o escrito. Se orienta así el aprendizaje hacia la comprensión del valor esencial del lenguaje como instrumento de comunicación y no a la retención automática de una abstracta lista de nombres y funciones. Mediante juegos, desafíos, debates y otros medios, se demuestra que los errores sintácticos, ortográficos, de puntuación o de dicción, el desconocimiento de acepciones, o la pobreza de vocabulario, más allá de una cuestión de aprobación social, son importantes porque impiden la interpretación de lo que otros quieren transmitir y dificulta la manifestación de los propios pensamientos, sentimientos, necesidades, deseos y fantasías.

En efecto, el conocimiento del ciclo de la comunicación se ha sumado a los temas de estudio. La comprensión de los elementos que lo conforman (emisor, receptor, mensaje, canal, código) se realiza a través de clases teóricas y prácticas, dramatizaciones y juegos. Durante las mismas, se confrontan las posibilidades significativas de las imágenes “mudas”, la música instrumental, el lenguaje gestual y otras formas de lenguaje no verbal (logotipos, expresión corporal, señalización vial, semáforos, alarmas, indicadores sonoros) con las de las palabras. Se realizan “pasajes de código”, proponiendo la realización de ilustraciones para determinados escritos, o la confección de textos para describir determinados dibujos o pinturas.

Para estas prácticas, resulta muy útil la aplicación de la experiencia de los talleres de escritura (PEÑA MARTÍN y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 1995; SÁNCHEZ ENCISO y RINCÓN, 1985), que se han incorporado masivamente dentro del horario de la asignatura o de manera extracurricular optativa. En cuanto a la aproximación al aspecto estético de la lengua, como elemento de creación artística, se han realizado profundos cambios metodológicos y programáticos. En primer lugar se ha transformado y flexibilizado considerablemente el catálogo de lecturas, con la

inclusión de obras contemporáneas y traducciones de otras lenguas, cuya selección depende más del criterio del profesorado desde su evaluación del nivel y los intereses de cada aula, y las propuestas del alumnado, que de una pauta prefijada. Uno de los procedimientos es elaborar programas sobre ejes temáticos de modo de abarcar la mayor cantidad posible de variantes sin sobrecargar el currículum y dando tiempo para profundizar exhaustivamente en cada obra. También, en la mayoría de los casos, se han incluido escritos no literarios, como la noticia, la publicidad o las instrucciones para armar un mecanismo, que permiten comparar los niveles de lengua, definir el concepto de arte desde la experiencia.

En segundo término, el modo de abordaje de los libros ha sufrido un cambio importante: de la tendencia historicista y acumulativa tradicional a la crítica teórica actual, cuyo objetivo es despertar en los niños y adolescentes el gusto por la lectura y desarrollar en ellos las aptitudes necesarias para reflexionar, enriquecer el léxico, interpretar, asociar ideas, incorporar nociones, explorar otras realidades y apreciar los valores de belleza y creatividad.

La animación a la lectura (SARTO, 1988) se ha convertido en una actividad frecuente dentro y fuera del centro educativo, en bibliotecas y centros culturales, por ejemplo, con lo que la palabra recupera la teatralidad, uno de los ingredientes propios de la literatura popular. Juglares modernos, sean éstos contadores de cuentos o recitadores de poemas, los animadores a la lectura cumplen una función importante en la enseñanza.

Con el propósito de que los estudiantes puedan prescindir en el futuro de la orientación docente para la lectura comprensiva y provechosa, se tiende a brindarles instrumentos aplicables a cualquier obra. En la mayor parte de los países, los exámenes son "a libro abierto", es decir, que las respuestas reflejan interpretaciones, preferencias e hipótesis personales del alumnado y no el efímero aprendizaje a través de manuales o guías.

Las lecturas se complementan con su ubicación en los contextos correspondientes (situación política y social, arquitectura, artes plásticas y música contemporáneas del autor analizado) y la producción del alumnado de textos paródicos, invención de desenlaces distintos del original, intercalación de episodios, pasajes de género (por ejemplo, de poesía a relato) y otros ejercicios de alto nivel de participación y muy buenos resultados en cuanto a fijación de los aprendizajes, por lo general, también realizados utilizando el método del taller de escritura.

Dada otra importante innovación didáctica (LOMAS y OSORO, 1996), la

fusión de los conceptos de Lengua (morfología, sintaxis, ortografía) y Literatura (comprensión de textos y redacciones del alumnado), antes dos materias independientes que se dictaban en distintos niveles, la corrección —casi siempre colectiva— de estos trabajos es, a su vez, ocasión de enseñanza, repaso y resolución de dudas sobre temas tales como concordancia, uso de preposiciones, redundancia, lugares comunes, sinonimia, ortografía, versificación y otros contenidos normativos.

3.3. Las habilidades generales del lenguaje.

Los hábitos básicos de lectura y escritura son fundamentales para todo el proceso de aprendizaje escolar, lo cual es debido a que aprendemos mientras leemos —estudiamos— y también mientras escribimos —haciendo trabajos, resúmenes, por ejemplo—. Una vez que se han adquirido esas destrezas básicas (ALONSO, CANO y GONZÁLEZ, 1992), comienzan a desarrollarse habilidades más complejas, como la capacidad de aprender información y estructurarla en nuestra mente de un modo coherente y organizado, o la capacidad de expresar lo que sabemos o lo que sentimos de una manera apropiada.

El uso de enciclopedias, diccionarios y fuentes electrónicas —los denominados *sitios Web*—, desarrolla muy adecuadamente la habilidad de estudiar de manera organizada y provechosa. También posibilita la adquisición de mecanismos de búsqueda de información. La adquisición de un vocabulario general (INFANTE MORAÑO, 2000) es consecuencia de un hábito lector bien desarrollado. Pero el enriquecimiento de nuestro vocabulario con palabras correctas y precisas, pertenecientes a distintos ámbitos o materias del conocimiento, es un logro que se alcanza mejor si se leen textos especializados en esas distintas materias. Mediante el estudio de la lengua y la literatura, se dota al alumnado de un instrumento ideal para introducirse en la variedad del conocimiento humano y acostumbrarse al vocabulario característico de las distintas ramas del saber. De esta manera, además, comprenderemos mejor los distintos tipos de textos (narrativo, descriptivo, etc.) y de lenguaje (literario, periodístico, científico, etc.) que podemos encontrar en nuestra lengua española.

La aproximación a textos con estructuras narrativas más complejas y la exposición a perspectivas intelectuales diversas estimulan la imaginación y la escritura creativa. La adquisición de unos cimientos sólidos de expresión escrita —la estructura de las frases, el uso de la puntuación, la concatenación de párrafos—

proporciona una base fundamental para el posterior desarrollo de la capacidad de producir textos cada vez más elaborados. El estudio de la lengua y la literatura, apoyado por el uso de enciclopedias, diccionarios y fuentes electrónicas, favorece enormemente apoyar estos procesos de aprendizaje y adquisición de habilidades de diversos modos:

- La amplia variedad de elementos multimedia puede dar al alumno ideas y servirle como elemento motivador para generar redacciones creativas o trabajos escritos sobre temas muy diversos.
- El apoyo del diccionario de la lengua supone una ayuda muy eficaz a la hora de resolver cualquier duda mientras estudia o redacta.
- Las distintas formas de acceder a la información representan un modo de iniciarse en los rudimentos de la investigación y en la búsqueda de datos en fuentes de documentación.

No sólo los artículos y los textos en general, sino también las lecturas adicionales acercarán al alumnado a una amplia variedad de tipos de textos y de lenguaje, así como a la consecución de una buena estructuración de sus trabajos escritos.

3.4. La corriente interdisciplinaria.

Lengua y Literatura se han pensado, por otro lado, como excelente canal para establecer la metodología interdisciplinaria en vías de consolidación en algunos países de habla hispana y ya en ejecución en otros. La meta de esta propuesta es ayudar al alumnado a vincular las asignaturas entre sí, considerándolas como enfoques distintos de una misma realidad y no como un conjunto de realidades distintas.

Es relativamente sencillo hacer confluir todas las áreas en Lengua y Literatura, dado que todos los conceptos se expresan con palabras. Se ha puesto en práctica en muchos lugares la adaptación de las consignas de lectura y producción a los temas en desarrollo en el resto de las materias, como la confección de obras teatrales sobre episodios históricos, gacetillas sobre cuestiones tratadas en Biología, resúmenes de contenidos estudiados en Ciencias Sociales, etc.

Lengua y Literatura, además, no pueden enseñarse por separado porque,

según COSERIU (1987: 14), *“La Lengua y la Literatura constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de Lengua y de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de una competencia lingüística que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la Literatura, en este sentido, representa la plenitud funcional del Lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes en este nivel del sentido. Esta es la tesis; es decir, no pueden separarse las enseñanzas del Lenguaje y de la Literatura porque el Lenguaje y la Literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma”*.

Coseriu justifica esta enseñanza integrada de la lengua y la literatura como propia de la enseñanza secundaria, a diferencia de la universitaria, en la que se preparan especialistas, técnicos del lenguaje, técnicos de la ciencia literaria; efectivamente, en el nivel universitario, es decir, en el nivel de especialización técnica de las disciplinas, es posible distinguirlas, cultivarlas por separado, pero esto no cabe en la enseñanza secundaria; al contrario, estas relaciones deben constituir la base misma de una enseñanza cuya finalidad es la de preparar ciudadanos cultos, todavía no especialistas, capaces de reanudar y continuar de forma creativa las tradiciones de su comunidad.

3.5. Capacitación docente.

Todo lo antedicho requiere de una esmerada capacitación del profesorado dirigida a que puedan enfrentar los desafíos propuestos por los cambios didácticos y pedagógicos ocurridos. Se trata de brindarles recursos de actualización permanente, darles acceso a las investigaciones y propuestas de especialistas y facilitarles la ductilidad necesaria para adaptarse a los distintos destinatarios, atender sus propuestas, satisfacer sus necesidades particulares, aceptar y sacar provecho de la diversidad —de rendimiento, cultura, intereses— dentro del aula, detectar inclinaciones, inventar métodos para superar dificultades, modificar sobre la marcha ritmos o temas que aparezcan como inconvenientes, atreverse a reemplazar las secuencias “lógicas” (ordenamiento cronológico, por grado de dificultad, etc.) por un dinamismo más fecundo, aunque más difícil de controlar.

Por otra parte, en casi todo el mundo se proporciona a los docentes interesados entrenamiento en técnicas (WATKINS y WAGNER, 1991) de la mediación y la negociación para la resolución de conflictos escolares con el objetivo

de que a su vez entrenen al alumnado. Como ambas disciplinas están basadas en la comunicación, la precisión semántica y la capacidad de darse a entender y escuchar al otro, se espera que la lengua adquiera mayor relevancia y su dominio se perciba como más necesario y útil cuando se compruebe que de ella depende lograr defenderse con propiedad, alcanzar un acuerdo conveniente, superar un problema afectivo, zanjar una disputa, salvar una situación incómoda con los compañeros, las autoridades del colegio o la familia, comprender y ser comprendido.

3.6. Algunas técnicas.

El efecto de estos procedimientos se refuerza con la aplicación de prácticas tendentes a desarrollar los contenidos de la asignatura con seriedad, pero sin la solemnidad de que se solía rodear. Lengua y Literatura se adaptan, posiblemente más que cualesquiera otras disciplinas, a la aplicación de técnicas de trabajo en equipo, al desarrollo de enfoques humorísticos y lúdicos y a la conexión estrecha con la realidad y las expectativas de los estudiantes.

Algunos de los recursos específicos son la recreación de situaciones de humor basado en malentendidos, los ejercicios creativos del tipo "cadáveres exquisitos", el descubrimiento en los libros que tratan problemas que atañen a la edad de los estudiantes, la realización de debates colectivos sobre sus temas predilectos (desde fútbol hasta modas, desde romances hasta actualidad, o cualquier otro que se detecte), la aplicación del correo electrónico al cultivo de amistades epistolares, en fin, con técnicas que vuelvan necesario, entretenido y grato el uso del idioma.

WINNICOTT (1979) considera que, a través del juego, los objetos y personas del entorno real van siendo clasificados en lúdicos y no lúdicos, según den confianza y seguridad o desconfianza e inseguridad respectivamente. Un ambiente lúdico le proporcionaría libertad para expresarse cognitivamente y afectivamente, posibilitando una maduración personal, en especial en lo que se refiere al desarrollo de estrategias comunicativas e interactivas. En el mismo sentido, en los años 70, BRUNER (1984) había constatado que, cuando los niños sienten que están jugando y esta actividad incluye la resolución de problemas, se muestran más hábiles y ágiles en la obtención de resultados.

Anteriormente PIAGET (1994) señaló que los esquemas lúdico-simbólicos que aparecen en el juego proceden de la evolución de los esquemas motrices. En

este sentido, no serían de naturaleza distinta a los esquemas no lúdicos, sin embargo, su potencial de asimilación sería mayor, ya que la adaptación de los esquemas a la realidad se haría con cierta relajación.

VYGOTSKI (1979) enfatizaba el significado socializante y de transmisión de cultura de la acción lúdica. Es el marco social el que, a través de las orientaciones y modos de operar que se plasman en unas reglas de juego, ejerce su influencia modeladora en el proceso de construcción personal del conocimiento y organización de la mente. El niño construye sus conocimientos sociales y psicológicos en medio de interacciones y discusiones con sus compañeros y demás personas de su entorno.

ORTEGA (1990) ha planteado una estrategia didáctica de intervención en los juegos espontáneos de los niños, en la que se incorpora una visión de interacción social en el avance del conocimiento de raíces vygotskianas. Paralelamente, podemos comentar los distintos momentos del proceso educativo en que, por su versatilidad, el juego puede ser utilizado:

- ❖ Previo a cualquier aprendizaje, como elemento motivador para introducir una materia nueva.
- ❖ Para favorecer la integración de nuevas informaciones en la red conceptual previa de los alumnos.
- ❖ Como síntesis o recapitulación final.
- ❖ Como técnica de evaluación, ya que posibilita un ambiente de confianza en el que los alumnos pueden manifestarse con mayor libertad.

Con la LOGSE se introdujo un nuevo sistema de evaluación, continuo y formativo, dirigido a analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, detectando los progresos y las dificultades, para así poder introducir las modificaciones que se estimen oportunas. Esto supone un cambio importante, ya que no sólo es objeto de atención el progreso de alumno, sino también el conjunto de elementos que inciden en el trabajo cotidiano en el aula. Centrando nuestra atención en el alumnado, hay una gran diferencia con la evaluación tradicional, que se basaba exclusivamente en la cuantificación del aprendizaje conceptual, olvidando las destrezas, los valores, las actitudes, etc.

Ya en la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970) se encuentra alguna intencionalidad legislativa más innovadora que el enfoque clásico de ámbito

cognitivo; se señala allí que en la evaluación se apreciarán todos los aspectos de la formación del alumnado. Sin embargo, si se pretende que, mediante la evaluación, el alumno sea más consciente de su propio progreso de aprendizaje, será preciso, por pura coherencia, que el propio alumno tenga un papel más activo, que se garantice su participación en los distintos procedimientos de evaluación.

Si se aseguran procedimientos de auténtica participación, con ello podría lograrse que emergieran todos los ámbitos de la psicología del individuo, recogidos en la LOGSE (1990) como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En especial este último aspecto es muy difícil de detectar con las pruebas habituales. Es preciso desarrollar procedimientos que resulten motivadores para los alumnos y mediante los cuales se cree un clima de confianza, suficiente como para diluir la sensación de sentirse examinado y poder expresar sin temor sus vivencias, concepciones, habilidades cognitivas y motoras, y actitudes.

Por tanto, creando situaciones de juego, en las que su personalidad no sea cuestionada o juzgada, paradójicamente, es como se obtendrá una proyección global de la psicología de cada individuo. Ahora bien, la intervención del profesorado es crucial en la creación de una atmósfera de confianza en el aula. Es preciso que se incorpore plenamente en el juego para poder desarrollar una observación participante. Como señala BRUNER (1984), si el profesorado participa con sinceridad, esperan de él un comportamiento lúdico. Actuando de este modo, podrá llegar a conocer muchos aspectos que es imposible detectar en las evaluaciones convencionales.

3.7. Informática y técnicas literarias.

Si bien es cierto que trasladar a los jóvenes desde su papel pasivo de receptores al activo de intérpretes y creadores no es fácil, también es cierto que gran parte de la tecnología actual, como los materiales multimedia, los vídeos y juegos electrónicos didácticos, pueden convertirse en un verdadero aliado de la enseñanza (BAUTISTA, 1994). Dada la evolución de los medios informáticos y el acceso cada vez más frecuente al uso de los ordenadores por niños y jóvenes, es importante abandonar criterios elitistas acerca de las fronteras de la Lengua y la Literatura.

Como en tantas otras actividades y vocaciones humanas, la perversión no está en los medios sino en el uso que se hace de ellos. Coexisten diferentes

lenguajes (cómic, series y publicidad televisiva, navegaciones en Internet, canciones populares, espectáculos de grupos musicales y desfiles de modas, telenovelas con hablas de diferentes países latinoamericanos) y éstos se entrecruzan, se amalgaman a veces y generan formas diversas de la lengua. La Lengua y la Literatura, por otra parte, siempre han crecido nutriéndose de los estímulos que, en cada época, no siempre eran estrictamente literarios ni lingüísticos (SANCHO, 1994).

3.8. Acerca de las competencias lingüísticas y literarias en la educación secundaria y su relación con los objetivos de etapa.

Aunque las competencias serán objeto de estudio pormenorizado en el Capítulo 9, queremos adelantar aquí un planteamiento acerca de cómo se concretan en los diferentes objetivos de etapa.

Los Institutos de Educación Secundaria, desde la promulgación de la LOGSE (1990), están integrados en un sistema basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los miembros de la comunidad educativa; se plantean como tarea fundamental la educación integral de la persona, a través de una enseñanza equilibrada en la que los aprendizajes no sólo se refieran a conceptos culturales, científicos, tecnológicos o profesionales, sino también al desarrollo de habilidades sociales, estrategias cognitivas, actitudes, valores y normas. Este principio básico implica que la comunidad educativa que los compone se proponga toda una serie de competencias, entre las que pasamos a comentar las que afectan directamente a la enseñanza de la lengua y la literatura.

3.8.1. Competencia: Mejorar la comprensión y expresión como medio imprescindible para acceder al conocimiento de los elementos básicos de la cultura y contribuir a la educación integral del alumnado.

Con relación a los objetivos de etapa (LOE, 2006: Art. 24), los que más nos interesan en el desarrollo de estas unidades de competencia son:

- b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

- e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- h. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i. Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

El REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece que el currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

Veamos cómo se realiza el entronque de los objetivos de área enunciados para la ESO en el citado Real Decreto con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

- 1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.*
- 2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.*

Se trata, pues, de comprender y producir discursos orales y escritos, teniendo en cuenta sus finalidades y los contextos de situación donde se producen, a fin de interpretarlos adecuadamente, garantizar la comunicación, mejorar la competencia

comunicativa y extrapolar estas habilidades a otras situaciones interactivas y utilizar la lengua como un instrumento para el aprendizaje, el acceso a la información y la construcción de conocimientos.

Con estos objetivos se pretende que el alumnado adquiera y afiance las habilidades y destrezas lingüísticas necesarias para desenvolverse con éxito en situaciones diferentes de comunicación (debate, conferencia, conversación, relato de un hecho, explicación de las instrucciones que regulan un juego; la redacción de una noticia, la elaboración de un periódico, etc.). Pero el desarrollo de estas habilidades no sólo implica el conocimiento de aquellos principios lingüísticos básicos que describen el funcionamiento de la lengua (gramática), o de aquellos otros que regulan los intercambios socio-comunicativos (sociolingüística, pragmática), sino que demanda, además, la creación en el aula de distintas situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado la reflexión, el conocimiento y reconocimiento de las diferentes situaciones y las normas socio-comunicativas que exigen, la elección y adecuación del registro lingüístico, el nivel de vocabulario, los destinatarios, el tono del discurso, etc.

Desde este punto de vista, el desarrollo de esta competencia reclama un contexto didáctico específico: quien enseña no ocupa todo o la mayor parte del espacio y el tiempo, sino que es quien lo gestiona y organiza. El sentido didáctico no es unidireccional. La reflexión, enseñanza y aprendizaje son patrimonio de la totalidad de la clase, se plantea una actitud activa y participativa, donde el docente tiene un papel mediador, facilitador, favorecedor en la construcción de los saberes, las actitudes ante éstos y los medios necesarios para que se produzcan.

La consecución de este objetivo implica, pues, definir los contenidos de diversa índole que conforman los diferentes tipos de textos y las características de las situaciones donde estos tienen lugar, enumerar las habilidades y destrezas que el alumnado necesitará para superarlo y determinar los procedimientos, las propuestas didácticas o tareas que serán necesarias para conseguirlo, así como el papel que cada cual tendrá y los recursos necesarios para construir los conocimientos.

Del mismo modo, se pretende también con este objetivo el afianzamiento de actitudes tendentes al uso de la lengua como vehículo de aprendizaje, medio para la comprensión de la realidad y recreación de la cultura. El avance en este sentido implica que chicos y chicas manipulen información, la reelaboren, la discutan, conozcan los recursos, medios y técnicas para acceder a ella, así como las habilidades básicas para discriminar de forma rápida lo pertinente de lo accesorio.

Estas estrategias textuales, por una parte, se adquieren y desarrollan a lo

largo del tiempo, suponen una secuenciación recurrente durante la Enseñanza Obligatoria y se aprende a través de múltiples y variadas situaciones de aprendizaje; por otra, no son contenidos específicos del Área de Lengua, pero debido a la relación que guardan con ella, el Equipo de profesores del Departamento debería realizar una planificación de estas estrategias, elaborar un listado de posibles tareas de carácter general y entregarlo al resto de los Equipos de Áreas para su reflexión y programación en la enseñanza-aprendizaje del alumnado.

3. *Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.*
4. *Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.*

Con estos objetivos, se pretende que el alumnado tome conciencia de la situación "multilectal" que presentan las lenguas de uso, a través de la reflexión de las diferencias en las hablas de distintas localidades o zonas que aquéllos conocen. En este sentido, también debemos tener en cuenta que los alumnos valorarán y harán un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes formas de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor. Pero el desarrollo de estos objetivos no puede quedar sólo en una mera descripción fonético-fonológica de la situación lingüística en Andalucía y en la enumeración de un grupo de características de las hablas andaluzas. El trabajo sobre este objetivo en el aula pasa por:

- Reflexionar acerca de la identidad que el alumnado mantiene con su variedad lingüística y la actitud ante otras realizaciones y la posibilidad de utilizarlas en razón del contexto de situación donde la comunicación se produce.
- Comprender que existen fuerzas de mercado lingüístico que otorgan prestigio y desprestigio sociales, aceptación y rechazo ante la existencia de diferentes comunidades de habla con repertorios verbales distintos y que no se habla mejor o peor porque se utilice una variedad u otra, sino en la medida en que las personas adecuamos nuestro repertorio lingüístico al ámbito de encuentro.

Todo esto implica la necesidad de crear múltiples situaciones simuladas en

clase, donde el alumnado se vea obligado a saltar de su variedad y repertorio lingüístico que la define a otras variedades y repertorios. Con esta pretensión sociolingüística y antropolingüística, se persigue que el alumnado, con el paso por la Educación Secundaria Obligatoria, se pertreche de los recursos y habilidades lingüísticas necesarias para sortear con éxito los desniveles que imponen los intercambios comunicativos. Esta propuesta demandaría:

- A. Un informe elaborado por el Seminario o Departamento sobre los usos lingüísticos de la comunidad o comunidades de habla a la que pertenece el centro y su comparación con los aspectos generales de las hablas andaluzas.
- B. La realización de un registro lingüístico (competencia lingüística del alumnado —pronunciación, acento, entonación—, dialecto social, errores casuales o sistemáticos, problemas físicos en las realizaciones, etc.).
- C. Reflexión sobre las hablas desde las coplas flamencas, la literatura oral tradicional, la canción española y las canciones actuales.
- D. El análisis de léxicos específicos: agrícola, marinero, minero, el mundo del toreo, el gastronómico.
- E. El habla de la calle y de los medios de comunicación.

Y estos aspectos contemplados desde los diferentes planos de la lengua:

- Plano fonético y fonológico.
- Plano léxico-semántico.
- Plano morfosintáctico.
- Plano textual.

El desarrollo y adquisición de estos objetivos supondría para el alumnado y el profesorado la construcción de una serie de círculos concéntricos —que serían niveles de desarrollo lingüístico, registros idiomáticos— a modo de andamiaje e itinerario y que iríamos moviéndonos por ellos en función de las necesidades y demandas de la comunicación. Si bien esta educación lingüística nunca termina, sí que hemos de tener claro que la construcción de este armazón debiera ser la propuesta de trabajo para la ESO.

5. *Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.*

6. *Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.*

El aprendizaje del uso de la lengua se sitúa, pues, en dos ámbitos de uso: en el ámbito público (uso de la lengua para la participación en sociedad, es decir, para tomar parte en actividades sociales y comunitarias) y el ámbito académico. El uso de la lengua ha de ser prioritario para el aprendizaje y la adquisición de los contenidos. Las actividades de clase se han de seleccionar y realizar con criterios comunicativos y didácticos. La producción guiada de textos —tanto orales como escritos—, realizada mediante la presentación y análisis de modelos y la imitación creativa o la transformación de los mismos para adecuarse a diferentes propósitos y situaciones, servirá eficazmente para la integración de las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) y el tratamiento integrado de las lenguas.

Esta concreción de las habilidades lingüísticas en distintas situaciones de uso obedece al hecho de que la comprensión y la composición de textos —orales y escritos— requieren habilidades y estrategias específicas según la clase de intercambio comunicativo, el contexto social en que éste se realiza y la clase de texto que utiliza.

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen.

Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto. Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

- El ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la

lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.

- El ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos.
- El ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión.
- El ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

Se trata de reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores y emisores, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

La razón última de este objetivo es la educación comunicativa integral del alumnado, su formación y dominio de los diferentes lenguajes y códigos para que los capacite y haga críticos ante las informaciones que los diferentes medios de masas transmiten como un producto más de consumo. Por nuestra experiencia profesional, ya conocemos la función que el lenguaje verbal tiene en los medios de comunicación. Pero la presencia de lo no verbal, por un "reduccionismo" de lo comunicativo a lo lingüístico, en el pasado ha sido obviada en nuestras enseñanzas, sin que por ello este tipo de lenguajes y los códigos de los que se sirven hayan dejado de construir sentido y sean transmisores de mensajes, de producir comunicación.

El desarrollo de la competencia comunicativa, desde este punto de vista, nos obliga a la búsqueda de contenidos que capaciten a nuestros alumnos para leer imágenes y lo que esta actividad implica: signos mínimos que las componen, comprensión de procedimientos sintácticos, análisis de valores pragmáticos, sistemas de connotación, las figuras retóricas de los iconos, la polisemia, la reflexión metalingüística a causa de las estrategias pragmáticas que utilizan (ausencia de

determinantes, uso de la voz pasiva, utilización del presente de indicativo, sobrelexicalizaciones, nominalización de formas verbales...), etc.

Además de lo expuesto, es evidente que este objetivo implica una reflexión sobre la importancia de los lenguajes no verbales en la comunicación humana y de las interacciones que éstos tienen con lo verbal: los objetos, los ambientes, la mímica, los sonidos, la iluminación, etc.

Sin embargo, los medios de comunicación ponen en juego diversidad de tipos de discursos (persuasivos, argumentativos, informativos, conativos...) que se concretan en textos específicos y que poseen estructuras características. El desarrollo de la competencia comunicativa en los individuos exige el conocimiento de estas estructuras, las normas pragmáticas que los rigen y las exigencias sintácticas que los definen: coherencia y cohesión.

Cuando nos planteamos objetivos de enseñanza que conllevan un proceso en su consecución, no basta con que definamos unos contenidos claros y acordes con las disciplinas científicas que los justifican, es necesario especificar también cómo se producirán los aprendizajes. Por consiguiente, hemos de planificar los procedimientos a seguir y los recursos a utilizar.

En este orden de cosas, se manipularán textos para explorar las posibilidades expresivas y lúdicas del lenguaje, se producirán textos de acuerdo con los principios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, se reconocerán temas principales y secundarios en los discursos, se trabajarán técnicas dirigidas a la obtención de información, organización y estructuración de los discursos oral y escrito, así como técnicas de tratamiento de la información que desarrollan habilidades cognitivas de obtención, reducción, amplificación, formalización, memorización, síntesis, presentación, etc., de las informaciones contenidas en textos producidos por medio de sistemas verbales y no verbales.

Esta planificación minuciosa es de gran importancia para la enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones, se plantean objetivos muy válidos para la educación lingüística y literaria, que no se llegan a conseguir por la falta de desarrollo de cada una de las tareas que facilitan la construcción de los conocimientos previstos.

3.8.2. Competencia: Educar la sensibilidad del alumnado como medio de acercamiento a los textos, a la literatura, a fin de estimular el consumo de los mismos y el disfrute que esta actividad supone.

8. *Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.*
9. *Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.*
10. *Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.*

Lo que se pretende es conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan. La literatura es un medio fecundo para enriquecer la experiencia humana y una ayuda en la construcción de valores y modos de afrontar e interpretar la realidad, así como un instrumento de potenciación de la imaginación, de la asimilación y aprendizaje de estructuras que favorecen la expresión y la comunicación humanas.

La educación literaria aparece, pues, como un poderoso recurso para la interacción y la comunicación humana. Será tarea docente seleccionar y secuenciar los textos adecuados para los intereses, preocupaciones y posibilidades de comprensión del alumnado. Implica también este objetivo que en el aula se enseñen estrategias para mejorar la capacidad interpretativa del alumnado y puedan, así, pasar de una comprensión literal a otra más compleja: la obtención de conclusiones sobre una narración completa, la previsión de finales inesperados, la relación de informaciones de la obra con el contexto de producción, etc.

En todos estos procesos, el profesorado deberá tener en cuenta que las respuestas afectivas respecto al texto, por parte de quienes leen, pueden influir más en la comprensión del texto que la organización misma de la historia. Es de gran importancia, pues, la selección y secuenciación de los textos literarios en torno a objetivos afectivos, cognitivos, lingüísticos y paralingüísticos.

Además, los procesos de lectura y escritura parece que ocurren, desde un

punto de vista cognitivo, de forma simultánea. El trabajo con textos literarios, todas las estrategias que se ponen en juego en la comprensión y construcción del sentido, el análisis de la estructura, los recursos que se utilizan para crear el personaje, para conocer los elementos de ambientación, etc., deben ser utilizados para la producción textual propia.

Por otra parte, la competencia literaria va más allá del espacio y el tiempo escolar. Pretende una capacitación y predisposición en las personas para usar de forma placentera, como disfrute, el consumo literario. Es conveniente, pues, que la comunicación literaria entre el alumnado y entre éste y el profesorado se produzca: la presentación de libros en clase, el intercambio de opiniones sobre las lecturas realizadas y los sentidos construidos, etc., favorecen actitudes hacia la literatura, ayudan a la comprensión de la realidad y la reelaboración de la cultura.

Estos objetivos hacen claramente referencia al concepto de educación literaria, que consiste en la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y los habilidades que necesita un lector competente de obras literarias. Desde hace algunos años se viene utilizando esta expresión como alternativa a la tradicional "enseñanza de la literatura" e implica un cambio de orientación en los objetivos y en el talante pedagógico: se declara con este término que la finalidad de la enseñanza de la literatura es formar lectores competentes y no transmitir informaciones sobre teoría, crítica e historia literaria. Al mismo tiempo, la educación literaria implica la intervención en campos estrechamente relacionados (COLOMER MARTÍNEZ, 1991: 18-31):

- Descubrir la lectura como experiencia satisfactoria fundada en la respuesta afectiva del lector (éste se emociona con la intriga; se identifica con los personajes; reconoce en el texto su propia experiencia vital como experiencia humana; descubre mundos alejados de su experiencia inmediata; contrasta su propia interpretación con la de otros lectores; percibe estéticamente el lenguaje, etc.).
- Aprender a construir del sentido del texto, es decir, a confrontar la visión que tiene el lector de si mismo y del mundo con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece la obra literaria.
- Conocer las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de los textos literarios, características que están condicionadas históricamente y configuran los géneros o formas convencionales de la institución literaria mediante las que la humanidad ha simbolizado su experiencia.

Estos tres componentes de la educación literaria son solidarios: quien no llegue a experimentar el placer de la lectura, difícilmente sentirá inclinación por aprender cosas que le ayuden a entender mejor, y a disfrutar más, las obras literarias. Y al contrario, sin estos saberes no se está en condiciones de disfrutar plenamente los textos ni de ampliar y diversificar las experiencias como lector. Hay que tener en cuenta, sin embargo, para evitar asociar mecánicamente la reflexión metaliteraria y el placer de leer, las atinadas advertencias de COLOMER y CAMPS (1996: 104-105). Estas autoras salen al paso de dos equívocos: En primer lugar, afirman que *“los objetivos de la escuela en relación con la lectura literaria se refieren a la construcción de instrumentos para la obtención de placer, y no a la necesidad de experimentarlo”*. Y, en segundo lugar, consideran que *“parece lógico que si los alumnos han de apropiarse de la forma de lectura tal como funciona socialmente, es decir, como un acto personal y libre de relación entre el texto y el lector, se habrá de procurar un espacio de lectura con estas características, sin que pueda superponerse e identificarse con las situaciones pensadas por la escuela para ayudar al desarrollo de la competencia literaria”*.

De igual manera que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos requiere no sólo de un saber acerca de la lengua, sino sobre todo de un saber hacer cosas con las palabras (LOMAS, 1999), la adquisición de la competencia literaria —entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura— es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. De ahí que la reflexión sobre los objetivos de la educación literaria en la ESO y en el Bachillerato sea hoy esencial para seleccionar unos textos u otros y para desarrollar en las aulas un tipo de actividades educativas u otras. Es en este contexto de indagaciones y de incertidumbres sobre la educación literaria en el que conviene situar la educación literaria de los alumnos.

No debemos olvidar que el interés del alumno —como el de cualquier otra persona de cualquier edad—, se despierta cuando el objeto de su atención le involucra, de alguna manera, personalmente. Cuando entra en contacto directo con sus emociones, su curiosidad, sus inquietudes o su experiencia; lo cual no excluye que, además, siga habiendo un esfuerzo de aprendizaje, pero éste será tanto más liviano cuanto mayor sea el interés despertado.

11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

Con estos dos objetivos, se pretende que el alumnado reflexione sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, relacionando las propias producciones con modelos alternativos, con el fin de desarrollar su capacidad para mejorar y regular sus producciones lingüísticas. El planteamiento de estos objetivos en la ESO exige varias reflexiones para el profesorado. En primer lugar, hay que convenir que la reflexión sobre la lengua ha de realizarse constantemente en el aula, y no sólo en la clase de lengua, sino también en las intervenciones verbales que tienen lugar en el resto de las Áreas (un Proyecto Educativo de Centro debe contener unas orientaciones para todo el profesorado que pauten el comportamiento que se ha de tener en el proceso de educación lingüística del alumnado). No obstante, de lo anteriormente dicho no se ha de concluir que los tiempos de reflexión lingüística han de desaparecer de las clases de Lengua, sino que es un objetivo que debe recorrer toda la actividad lingüística del alumnado en el centro.

En segundo lugar, consideraremos dos cuestiones: una, la distinción entre gramática implícita y explícita. Desde el punto de vista didáctico, conviene no confundirlas. La ESO tiene como finalidad última la formación de buenos usuarios de la lengua. En este sentido, la gramática implícita es la que fundamenta y desarrolla la capacidad verbal de las personas, la que posibilita que el alumnado se incorpore a la sociedad de pleno derecho. Por consiguiente, y debido a que esta gramática se desarrolla a través del uso pragmático, de la recepción y producción de textos, las actividades que potencien esta adquisición gramatical ocuparán buena parte del tiempo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La gramática explícita será un complemento, importante por supuesto, que guiará las tareas encaminadas al desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas. Será tarea del que enseña determinar el nivel de aplicación y profundización de estas enseñanzas. La diversidad del alumnado que accede a esta Etapa nos obliga a establecer niveles respecto a la reflexión metalingüística.

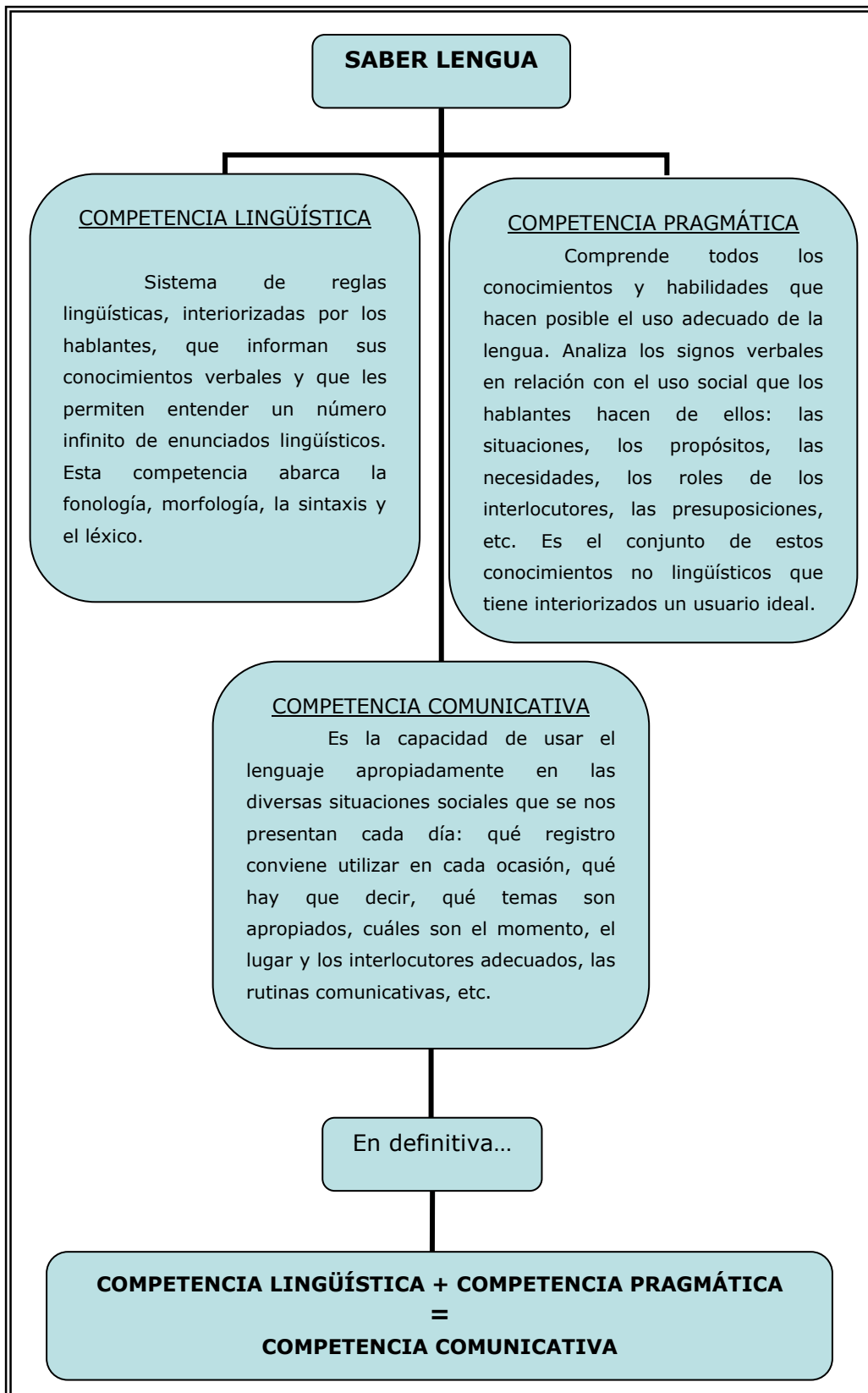
Determinaremos unos mínimos y, a partir de ellos, trabajaremos de forma

diferenciada con uno y otro tipo de alumnado. En este sentido, quizá convenga decir que la diversidad también contempla las estrellas y atiende al alumnado con buenos fondos biológicos y ganas de avanzar. Los Equipos docentes tenemos la obligación de dar respuesta, desde un punto de vista metodológico y didáctico y procurando que nadie sea sacrificado por el resto, a los intereses diferentes del alumnado. La labor de tutoría, el orientador del centro, el equipo técnico de coordinación pedagógica y, por ende, el claustro de profesores, así como la Administración en general... deben procurar que estos derechos sean respetados.

La otra cuestión se presenta en dos niveles de reflexión. El primero hace referencia al hecho, con facilidad olvidado, de que la lengua es también un instrumento de pensamiento y reflexión: lo utilizamos para analizar y entender la realidad, para acceder al conocimiento en general, como regulador de la conducta humana. La reflexión metalingüística, el estudio de la gramática, como la reflexión en torno a determinadas operaciones matemáticas, nos ayuda en el fortalecimiento y puesta a punto del instrumento que es el lenguaje. Lo que ocurre es que nuestras actuaciones en estas tareas deben estar guiadas por el principio constructivista de "o se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo, o demasiado tarde y ya lo conocen, o lo han hecho mal, o no están motivados para ello". En el proceso de "enculturación" de las personas que se plantea todo sistema escolar, es evidente que la reflexión y el estudio de la gramática forman parte del bagaje cultural que toda persona debe poseer. El segundo está relacionado y es consecuencia, en parte, de lo anteriormente dicho: ¿Qué gramática estudiar? En el momento actual, y tanto desde las aportaciones teóricas como desde las reflexiones y los debates llevados a cabo por variados y múltiples colectivos docentes, la respuesta parece clara: La gramática escolar. O sea, un eclecticismo coherente que tenga en cuenta:

- Los objetivos lingüísticos que se plantean las diferentes etapas educativas.
- Los niveles y estilos cognitivos del alumnado.
- Las aportaciones que las diferentes teorías lingüísticas hacen en relación con los objetivos planteados.

No es, pues, cuestión de cambio terminológico desde la nueva gramática de moda, ni refrío ininteligible, sino de tener en cuenta aquellas ideas que dan respuesta a los problemas que tenemos en el aula y que ayudan en la construcción de un modelo coherente. Una ejemplificación, en forma de cuadro sinóptico, nos clarificará el estado ecléctico de la gramática escolar y su organización posible:



Sin embargo, la competencia comunicativa es una capacidad que desarrollan las personas a través de la adquisición de ciertas habilidades lingüísticas que se ponen en juego en los textos, que son las unidades lingüísticas comunicativas fundamentales. Por consiguiente, es de gran importancia conocer cómo se constituye y funciona el texto, qué elementos básicos lo definen:

❖ **Adecuación**

❖ **Coherencia**

- *Cantidad de información*
- *Calidad de la información*
 - Ideas completas, subdesarrolladas
 - Palabras sobrecargadas
 - Tipos de formulación
- *Estructuración de la información*
 - Macroestructura y superestructura
 - Tema y rema (o tópico y comentario)
 - Párrafo

❖ **Cohesión**

- *Anáfora*
- *Deixis*
- *La conexión*
- *La entonación*
- *La puntuación*
- *Relaciones temporales*
- *Relaciones semánticas entre palabras*
- *Mecanismos paralingüísticos*

❖ **Estilística**

❖ **Presentación**

- *Canal oral*
 - Dominio de la voz
 - Comportamiento de los interlocutores
 - Códigos no verbales
- *Canal escrito*
 - Caligrafía
 - La limpieza del texto
 - Las marcas textuales
 - La tipografía

Esta secuencia conceptual expuesta, que proviene en su mayor parte de la Lingüística del texto —o Gramática del discurso, como prefieren llamarla otros autores— pero que tiene aportaciones de otras disciplinas lingüísticas como la antropolingüística y la sociolingüística, no implica tanto un corpus terminológico a impartir por el docente y aprender por parte del alumnado, como una planificación diferente del acto didáctico, donde un número determinado de tareas ocupan el protagonismo y donde se cambia el sentido del qué y cómo enseñar para alcanzar unos fines pactados socialmente.

El desarrollo de las ciencias del lenguaje (la pragmática, el análisis del discurso, la gramática del texto, etc.) y de los diversos campos científicos que se han ocupado de su estudio (psicolingüística, sociolingüística, antropología, la psicología cognitiva, y la de orientación sociocultural, entre muchas) no es tampoco ajeno a las opciones tomadas en los currículos actuales de Lengua y Literatura. La profesora CAMPS (1998) señala que el conjunto de estudios en estos campos ha puesto de manifiesto, por un lado, la relación existente entre los usos de la lengua y el desarrollo intelectual y, por otro, la complejidad y la diversidad de estos usos en relación con la misma complejidad de las relaciones socio-culturales.

La enseñanza de la gramática persiste, pero se estructura en torno a unos

ejes que conducen los aprendizajes más hacia una competencia comunicativa y textual que lingüística. Desde nuestro punto de vista, la eficacia en la educación lingüística se mejora y se dota de coherencia a la relación entre los diferentes elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos, relaciones de comunicación, evaluación y recursos.

3.9. Sobre las orientaciones didácticas y metodológicas.

Vamos a mostrar una serie de consideraciones didácticas de carácter general, que serán de gran utilidad a la hora de organizar los contenidos del área de LCL, puesto que hay que tenerlas bien presentes en los diferentes niveles de concreción del currículo. Así entendidas, las orientaciones didácticas son la base de la estructuración de toda la enseñanza de Lengua y Literatura.

El profesorado debe intentar extraer de todos sus conocimientos académicos aquellos aspectos que tengan una clara vinculación con el aula en el nivel en que imparta su clase y organizarlos de tal manera que el alumnado no solamente sea capaz de asimilarlos con normalidad, sino que el profesor le proporcione los procedimientos necesarios para que inicie su propio proceso de autoformación.

No se trata, por tanto, de enseñar los conocimientos tradicionales de una forma teórica, convirtiéndose el profesor en un mero transmisor de ideas, sino de adoptar una postura crítica desde una doble perspectiva:

- El profesorado debe preguntarse por los contenidos y los métodos más apropiados para sus alumnos, intentando adoptar criterios didácticos que se acerquen al nivel de éstos. Por ejemplo, utilizar los medios de comunicación en el aula, conocer las lecturas adecuadas para su edad, etc.
- El profesorado también debe organizar la actividad didáctica de tal manera que el alumnado sea capaz de asimilar por sí mismo la mayoría de los contenidos, potenciando los contenidos procedimentales que les permitirán adquirir su propia formación.

Estas orientaciones didácticas generales de las que vamos a hablar a continuación no son únicamente una serie de consideraciones básicas, sino que con ellas pretendemos justificar y explicar el papel que la Lengua y la Literatura deben desempeñar en la formación del alumnado. Desde esta perspectiva, el lenguaje, se estructura en torno a dos funciones básicas: la comunicación y la representación. La

primera permite el intercambio social, por lo que es necesario insistir en la necesidad de contextualizar todos los conocimientos para evitar abstracciones que desvinculen la lengua de la realidad en que se muestra. Por otro lado, el lenguaje está en la base de la construcción del pensamiento propio y relacionado directamente con el dominio de las habilidades cognitivas, por lo que desempeña un papel fundamental en el control de la propia actividad. Esta dimensión práctica obliga a una planificación didáctica en la que el alumnado use, manipule, cree y recree la lengua desde situaciones reales de comunicación y no tanto desde las estructuras de la teoría gramatical.

Debemos abordar la enseñanza de la Lengua y la Literatura (COSERIU, 1987) bajo una perspectiva que, englobando las recientes aportaciones de las distintas ciencias que se ocupan del lenguaje, ha dado en llamarse pragmática, funcional o comunicativa. Desde esta perspectiva, el uso de la lengua, en cualquiera de sus manifestaciones, se convierte en eje y punto de partida de toda intervención didáctica. Dicha intervención tendrá una meta: el desarrollo de la competencia comunicativa. Puesto que los alumnos se han ejercitado ya, durante la Educación Primaria, en las llamadas "destrezas básicas", corresponde ahora poner en juego mecanismos más complejos: los de la comprensión y la expresión como proceso comunicativo. Supone, por lo tanto, actuar sobre el discurso como actividad en la que convergen diferentes planos: el de la adecuación al contexto, el de la coherencia en su estructura textual, el de la cohesión entre sus elementos y el de la corrección gramatical.

Mención aparte merece el discurso literario. Por alcanzar la lengua en él sus máximos exponentes estéticos, se convierte en un modo específico de comunicación. Enmarcado en su contexto social y cultural, pretendemos que el alumnado goce de su audición o de su lectura, actuando como "contrapunto" entre el pasado, ajeno a su propia historia, y el propio presente que están construyendo. Por otra parte, en dicho presente, son receptores de múltiples mensajes que llegan a través de códigos no verbales y que actúan con poderes diferentes a los de la palabra. No cabe duda de que la actitud del profesorado es fundamental en este punto.

Esto no ha sido siempre así. RINCÓN y SÁNCHEZ ENCISO (1987) ya se manifestaban a finales de los 80 en tal sentido, y afirmaban que los "elitistas", aunque no se sepa que lo son, que están desesperados por verse obligados a trabajar en esas clases llenas de "indocumentados", suspiran por esa literatura que no tenía que "rebajarse" para parecerse a los "palurdos" e insisten en que son éstos

los que deben contagiarse de su gloria. Llamamos "rebajar" a lo que es condición previa del acto educativo: contactar con las posibilidades de aquel a quien educas. Suben el mentón y los "niveles" y consideran que dejar a mucha gente en el camino es el precio que hay que pagar si no queremos "deshonrar" la literatura.

Conocer estos códigos, utilizarlos y valorarlos, en interacción con el lenguaje verbal, será otra forma de enriquecer la enseñanza de la lengua. Por último, no hay que olvidar que el lenguaje está estrechamente vinculado a las actividades de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas. Por tanto, cobran capital importancia todas aquellas habilidades que directa o indirectamente se encaminan a desarrollar la capacidad para adquirir y organizar el conocimiento.

Así pues, la idea básica que debe regir todo el trabajo que vamos a desarrollar en el área (lo cual no quiere decir que no sea aplicable al resto de las áreas), es la de trabajar la comunicación desde la comunicación. La primera tarea que debemos abordar es la de facilitar que se creen las condiciones para que la comunicación sea posible, tanto en lo que afecta a la relación profesor-alumno, como a la del alumnado entre sí. Tendremos que propiciar que todos participen y expresen sus ideas en el aula con total confianza y libertad.

Para ello, nos conviene respetar los ritmos individuales y no forzar los procesos. Sin embargo, nos interesa, desde el principio, recoger las opiniones de todos. El diálogo abierto tiene el inconveniente de que no todos participan voluntariamente. El cuestionario escrito, si se realiza para ser entregado al profesor y para ser revisado por él, restringe enormemente su carácter comunicativo y, por lo tanto, su motivación. Existe una fórmula intermedia para detectar las ideas del alumnado. Consiste en plantear el trabajo en varias fases:

- I. Una individual, en la que se daría respuestas personales por escrito a unas preguntas o cuestionario.
- II. Otra en equipos de trabajo, de tres o cuatro alumnos, en la que se unificarían las ideas de sus componentes.
- III. Y una tercera en gran grupo, en la que el portavoz de cada equipo expusiera las conclusiones del mismo.

En un área donde priman los contenidos que hacen referencia al propio uso de la lengua más que a su conceptualización teórica, no nos basta con plantear ciertas preguntas, ya sean éstas orales o escritas, para extraer información sobre

las ideas previas de los alumnos. Tendremos que basarnos, principalmente, en la observación de los comportamientos y en el análisis de los resultados. Proponemos un aprendizaje:

- Personalizado: partimos de los conocimientos previos del alumno.
- Significativo: el alumnado construye sus propios conocimientos, es decir, aprende y aprende a aprender, interioriza las diferentes experiencias y estrategias que le hacen profundizar y desarrollar sus conocimientos.
- Funcional: utilidad de lo aprendido en situaciones reales de comunicación.

Nuestra propuesta debe ser eminentemente práctica. Se trabaja la lengua desde su uso y se reflexiona sobre hechos concretos de comunicación. Los alumnos son continuamente interpelados y llamados a comunicarse. Hemos tenido presente en todo momento que el verdadero y definitivo objetivo del estudio de la lengua es desarrollar en el alumnado las estrategias que le permitan una expresión personal completa de sus pensamientos y comprensión de los de los demás.

La lengua, como indica nuestra propia experiencia, es una materia muy compleja y la selección de procedimientos y actividades es difícil de hacer, y, sobre todo, puede ser muy variada. Consideramos que la literatura no es más que un uso específico y más perfecto de la lengua; y el acercamiento al texto literario, a sus géneros e historia, a lo largo de la ESO, favorece el aprendizaje y ayuda a mejorar el uso de la lengua en el plano personal.

3.9.1. La lengua y la literatura en la ESO.

Partimos de que la lengua y la literatura en la Secundaria Obligatoria tienen las siguientes finalidades prioritarias:

- Mejorar la capacidad de comprensión de los diferentes tipos de mensajes tanto verbales como no verbales.
- Mejorar la capacidad de expresión de los pensamientos, ideas, deseos, sentimientos, etc., a través de un uso correcto de la lengua, adecuando su discurso a las situaciones de comunicación.
- Desarrollar el hábito de la lectura.
- Iniciar una reflexión sistemática sobre la propia lengua.

Estos breves objetivos se apoyan en las siguientes orientaciones didácticas y metodológicas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1995):

❖ *Contenidos abiertos y planteamientos metodológicos flexibles.* La lengua en la ESO debe tratarse de modo que se garantice el desarrollo y la adquisición de todos los contenidos (conceptuales, procedimentales, de hábitos, valores, etc.) fundamentales para la formación de cualquier persona. La complejidad del área de LCL, la diversidad lingüística de España y la tremenda variedad de situaciones concretas obligan al profesorado a plantear el diseño curricular con una mentalidad abierta y flexible.

Los bloques de contenidos no son un temario, sino que, a partir de ellos, el profesor debe organizar su propio proyecto curricular, teniendo en cuenta todos los factores que puedan incidir en la educación: personas, grupo, tipo de centro, entorno ambiental, etc.

❖ *Aprendizaje significativo.* Cada alumno posee un determinado nivel de competencia cognitiva general cuyo desarrollo dificulta o facilita, en algunos momentos, la adquisición de otros, lo que implica un perfil diferente en cada estudiante. Obviamente no podemos atender de una forma individualizada a cada alumno, aunque debemos tender al mayor grado de singularidad posible. Lo más recomendable es partir de un buen conocimiento inicial del nivel de la clase. Para ello, se realiza la prueba inicial, de la que el profesorado extrae el mayor número de observaciones y con ella organiza un currículo "posible" en tanto que se ajuste al punto de partida real de cada estudiante.

❖ *Planificación y aprendizaje helicoidal.* Esta orientación didáctica insiste en informar de que los bloques de contenidos no son módulos independientes. No representa cada uno el veinticinco por ciento de la materia ni se pueden desarrollar por separado. Es evidente que cada uno se apoya en los demás y que cualquier texto escrito se puede comentar de forma oral y que sobre cualquiera de ellos se realiza la correspondiente reflexión literaria o lingüística. Del mismo modo, debemos tener presente que no pueden desarrollarse aisladamente los conceptos, procedimientos o actitudes.

❖ *Potenciación de la funcionalidad.* La adopción de un planteamiento realmente comunicativo y funcional que contribuya a la mejora de las capacidades señaladas exige, en esta etapa, partir siempre de textos reales, evitando los tradicionales ejemplos descontextualizados y desconectados de la realidad inmediata del alumnado. Por ello, es conveniente emplear, fundamentalmente, tres tipos de

textos: los textos creados en diferentes situaciones de comunicación en la vida real (conversaciones, grabaciones o textos escritos extraídos de su entorno como canciones, recetas, etc.) los textos literarios en los que vean los alumnos, sobre todo, un ejemplo de estructuras correctas de la lengua, y los textos creados por ellos, que servirán para analizar sus intereses, sus motivaciones, sus errores en el uso de la lengua, sus problemas de ortografía, etc.

❖ *Necesidad de la contextualización.* Con ello se consigue, además, vincular la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura al contexto cultural y lingüístico. La realidad circundante debe ser siempre uno de los puntos de partida más inmediatos de la didáctica del área. En todo caso, cada uno de los espacios educativos posee siempre algunos rasgos característicos que les permitirán acercar toda su capacidad de análisis a su propia realidad; incluso, en este mismo caso, están las variedades diastráticas de la lengua que conllevan diferentes registros idiomáticos en función de la cultura y clase social a que pertenezcan el alumnado o sus familiares.

No debemos olvidar el significado intrínseco con que manejamos el verbo "contextualizar" cuando nos referimos a los contenidos, a saber, contextualizar un contenido es incluirlo dentro de la situación en que se produce sin aislar sus componentes y analizándolo desde una perspectiva de conjunto en la que cada término adquiere su completo significado en la relación paradigmática y sintagmática. Por otra parte, los textos de trabajo deberán ser redactados o grabados por el propio alumnado, indicando las situaciones de comunicación en que se produjeron.

❖ *Perspectiva interdisciplinar.* En la secuenciación de contenidos del área de Lengua y Literatura se contemplan e incluyen otros sistemas de comunicación no verbales como el icónico, el plástico y el mímico, a los que no se les dedica un núcleo específico en el área de LCL, en tanto que son susceptibles de ser tratados en otras áreas y por ello se consideran elementos favorecedores de una programación interdisciplinar.

La Literatura, por su parte, se presta de una forma especial a realizar estudios interdisciplinarios con otras áreas o materias tales como Historia, Arte, Filosofía, etc. Es conveniente también que algunos de los textos que se analicen se extraigan de los libros del área de ciencias para que el alumnado los comprenda mejor y profundice en la terminología científica.

❖ *Potenciar la producción y la creatividad.* Los mecanismos de comprensión textual se deben manifestar después en la propia expresividad por medio de la creación de sus propios textos. Así, el análisis textual se debe iniciar a partir de textos ajenos en los que el alumnado vea los rasgos estructurales básicos y extraigan sus propias conclusiones; pero, a partir de aquí, el profesorado debe incidir en que sean ellos mismos quienes creen sus propios textos.

El análisis textual se debe iniciar a partir de textos ajenos en los que los alumnos vean los rasgos estructurales básicos y extraigan sus propias conclusiones; pero a partir de aquí, el profesorado debe incidir, como hemos apuntado antes, en que sean ellos mismos quienes creen sus propios textos.

❖ *Enseñanza integrada de Lengua y Literatura.* En la integración de los bloques, el profesorado debe considerar la necesidad de recorrerlos todos en horizontal. Tradicionalmente se venían separando los contenidos de Lengua y Literatura; recordemos que con la Ley General de Educación de 1970, la asignatura de Lengua, por ejemplo, se impartía en el Primer Curso de BUP y en el COU, mientras que la asignatura de Literatura se impartía en Segundo de BUP como obligatoria y como optativa en Tercero y COU.

Este planteamiento puede crear al profesorado un problema de selección y secuenciación de contenidos. ¿Se debe utilizar la Lengua como eje temático y hacer girar alrededor los aspectos literarios?, o por el contrario, ¿debe ser la Literatura la que aglutine los contenidos de Lengua? Cualquiera de los dos sistemas es perfectamente válido; sin embargo, quizá sea más conveniente emplear como eje central la Lengua durante los primeros cursos de la ESO —primer ciclo— y dejar la Literatura para los cursos más superiores y para el Bachillerato. Lengua y Literatura no pueden enseñarse por separado porque, según COSERIU (1987: 14 y ss), *"no se trata de lengua y de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de lenguaje, de un saber lingüístico,... la competencia comunicativa... Y la literatura, en este sentido, representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes...El lenguaje y la literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma"*.

COSERIU (1987: 14 y ss) justifica esta enseñanza integrada de la Lengua y la Literatura como propia de la enseñanza secundaria, a diferencia de la universitaria, en la que se preparan especialistas, técnicos del lenguaje, técnicos de la ciencia literaria; efectivamente, en el nivel universitario, es decir, en el nivel de

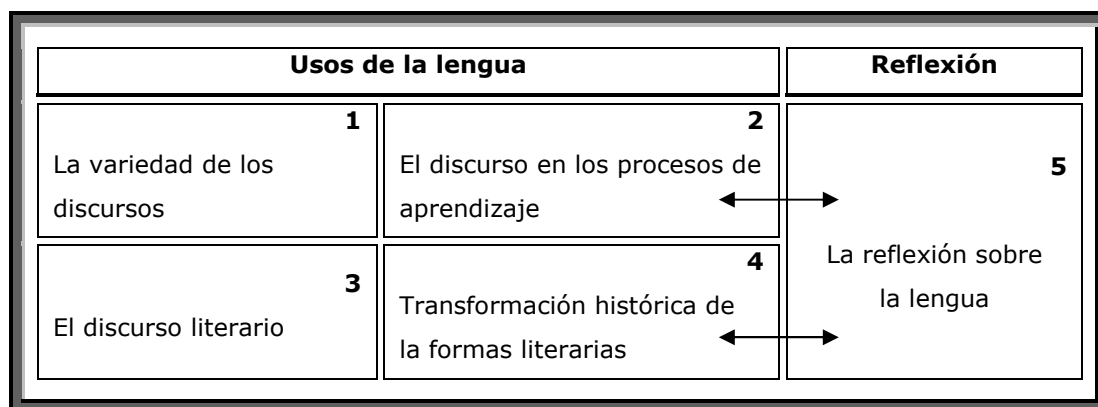
especialización técnica de las disciplinas, es posible distinguirlas, cultivarlas por separado, pero esto no cabe en la enseñanza secundaria; al contrario, estas relaciones deben constituir la base misma de una enseñanza cuya finalidad es la de preparar ciudadanos cultos, todavía no especialistas, capaces de reanudar y continuar de forma creativa las tradiciones de su comunidad.

3.9.2. La lengua y la literatura en el Bachillerato.

El Bachillerato pretende profundizar los conocimientos y destrezas adquiridos en la etapa anterior, centrando su campo de actuación en dos aspectos:

- ❖ En una práctica más persistente de la reflexión sobre las diferentes actividades discursivas.
- ❖ En una atención cuidadosa de todas aquellas variedades del discurso relacionadas con el aprendizaje.

Y para ello, considera que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe gravitar sobre dos polos: el operativo y el interpretativo, en un continuo ir y venir del uso a la reflexión.



Planteamos a continuación una serie de consideraciones generales (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 1995) para la organización y secuenciación de contenidos.

- ❖ *Integración de Lengua y Literatura.* El currículum del área de LCL en el Bachillerato comienza planteando esta integración. La enseñanza y aprendizaje de

esta materia implica asociar en un mismo proceso dos disciplinas que hasta la promulgación de la LOGSE (1990) habían tenido un tratamiento separado. Es indudable que el estudio de la Literatura, por su evidente calidad lingüística, contribuirá decisivamente a la ampliación de la competencia lingüística de los alumnos de Bachillerato. Pero también es cierto que una mera yuxtaposición de contenidos no producirá los efectos deseados. El profesor deberá realizar todo el esfuerzo que le sea posible para integrar, en la mayor medida que pueda, los contenidos de LCL.

La planificación de la asignatura exige, en primer lugar, un proceso de reflexión en el que se deben analizar con detenimiento los sistemas más adecuados para cumplir los objetivos propuestos. Si nos fijamos con atención, veremos que hay un bloque mayoritario de objetivos que inciden en los aspectos lingüísticos. ¿Significa esto que debemos dividir la materia en dos áreas diferenciadas? ¿Podríamos plantear la asignatura como si en el primer curso se impartiese clase de Lengua y en el segundo de Literatura? En el BUP y el COU ambas facetas se dividían de una forma tan tajante que se consideraban casi como asignaturas distintas. De hecho, la enseñanza universitaria las diferencia en sus especializaciones y la Enseñanza Media trasladó esta distinción a su nivel, pero no así la Enseñanza Secundaria.

En efecto, la LOGSE defendía un planteamiento integrador también en los cursos de Bachillerato y consideraba —muy acertadamente— que la finalidad esencial de esta asignatura ha de ser el desarrollo de las destrezas discursivas y, entre ellas, —en el caso concreto de la literatura— el desarrollo de la capacidad de leer e interpretar textos. La LOGSE consideraba, además, que se puede integrar el estudio del fenómeno literario sin necesidad de abandonar los aspectos comunicativos y formales de la lengua. De esta manera, ofrecía varias alternativas para la inclusión de los contenidos literarios:

- Incluir en el primer curso los aspectos más estrictamente comunicativos: características de los géneros, figuras literarias, etc., y en segundo incidir en la perspectiva diacrónica.
- Estudiar durante el primer curso el desarrollo de los tres géneros hasta el siglo XIX y dejar para el segundo las transformaciones de estos géneros en el siglo XX.

- Repartir entre los dos cursos los distintos géneros: en primero, lírica y teatro; y en segundo, novela y ensayo.

Todas estas opciones son perfectamente válidas y entre ellas el profesor debe elegir la que más le convenga, pero siempre teniendo en cuenta que las estructuras de la lengua se pueden conjugar perfectamente con la perspectiva literaria.

❖ *La literatura por géneros o en la diacronía histórica.* Es otra de las cuestiones previas que debe plantearse el profesorado a la hora de programar la asignatura y dependerá, como la anterior, de los objetivos propuestos. La Didáctica de la Literatura por géneros, que es la que propugnaba la LOGSE, profundiza más en los aspectos formales. El género es ya de por sí un condicionante destacado de la forma y, por tanto, esta perspectiva busca que el alumnado se fije en las técnicas expresivas utilizadas por los autores. Tiene el inconveniente de que se pierde la visión de conjunto ideológica o estética que domina en una época determinada y que condiciona toda la producción de ese momento.

Por ejemplo, la literatura del siglo XX ordenada por géneros, bajo el epígrafe "La novela española anterior al 36" une al novelista Unamuno o Baroja con Gabriel Miró o Gómez de la Serna y los separa del poeta Antonio Machado, con quien tantas coincidencias temáticas y estéticas tienen. Se añade también el caso bastante frecuente de autores que han cultivado los tres géneros, por lo que, con este sistema, se desperdiga notablemente su obra.

La historia de la literatura, desde la perspectiva diacrónica, incide más en los planteamientos sociales de la Literatura enmarcando a los autores en su etapa y corriente y unidos por los condicionamientos comunes. Por ello, una posible propuesta historicista podría incluir la literatura hasta el siglo XIX en el primer curso y la del siglo XX en el segundo, pero siempre integrando la creación literaria en una visión más amplia que abarque los conceptos ideológicos, sociales e históricos de cada etapa. A manera de ejemplo, exponemos un posible esquema historicista basado en algunos conceptos claves de cada etapa y orientado para el nivel de Bachillerato:

- El mundo medieval de héroes y juglares.
- Los conceptos de "honor, amor y muerte" en la transición al Renacimiento.

- Los ideales clásicos y humanistas del Renacimiento. El “mundo” del Quijote: sueño-realidad.
- La crisis sociopolítica del Barroco con Quevedo, Lope y Calderón.
- El siglo XVIII: los cimientos del mundo actual.
- El “Nuevo Régimen” y el Romanticismo: hacia la libertad.
- El progreso científico e industrial: el poder de la burguesía.
 - El campo y la ciudad en la narrativa española.
 - La lucha ideológica en la novela.
- El “Desastre español” y la Generación del 98.
- El juego poético de las Vanguardias. La Generación del 27.
- Evasión y compromiso en la posguerra.
 - Las propuestas absurdas y críticas del teatro.
 - Poesía social y comprometida.
 - La novela social.
- Literatura en democracia.
 - Autores más destacados de la literatura actual.

Este breve esquema sólo pretende ser una orientación sobre algunas ideas generales que permitirán al alumno comprender la evolución del concepto del *héroe* a lo largo de la historia y cuyo reflejo se muestra en la mayoría de las obras literarias. La distribución por géneros es más apropiada para la literatura actual porque, en general, los autores contemporáneos se especializan en un género determinado.

En definitiva, se trata de superar aquel planteamiento que ya denunciaba BARTHES (1987) cuando se preguntaba si la Literatura podía ser para nosotros algo más que un recuerdo de la infancia, es decir, ¿quién continúa, ¿quién persiste, quién sigue hablando de literatura después del instituto? Si nos atuviéramos a un inventario objetivo, la respuesta sería que lo que resta de literatura en la vida corriente es: una pizca de crucigrama, juegos televisados, rótulos de centenarios,

de nacimientos o muertes de escritores, algunos títulos de libros de bolsillo, ciertas alusiones críticas en el periódico que leemos... Esto se basa, ante todo, en que hemos estado siempre acostumbrados a asimilar la Literatura a la Historia de la Literatura. La Historia de la Literatura es un objeto esencialmente escolar, que no existe justamente sino en cuanto constituye una enseñanza.

❖ *Itinerarios textuales y proyectos de trabajo.* Se trata de una alternativa a las dos anteriores con respecto a la enseñanza de la Literatura. Surge por la necesidad de dar una solución eficaz a uno de los problemas que nos encontramos en la enseñanza de la Literatura en la etapa de Secundaria, y es el de sustituir su organización tradicional, en un eje cronológico y diferenciado de la enseñanza lingüística, por otras formas organizativas más adecuadas a los nuevos objetivos de educación literaria. Una de las posibilidades de nueva organización es la de programar los contenidos de enseñanza a través de itinerarios textuales por tópicos y de una posible integración de éstos en un trabajo por proyectos. Se trata de una línea de investigación que viene desarrollándose en el Departament de Didàctica de la llengua i la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (las experiencias llevadas a cabo en este campo se van publicando, principalmente, en la revista *Aula de innovació educativa*, así como en *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, ambas revistas editadas por la editorial Graó) y en la que se basa la propuesta de organización de aprendizajes literarios por itinerarios que nos ocupa. Las ventajas de la organización en itinerarios radican en cinco aspectos fundamentales:

1. Posibilitan el acceso directo del alumnado a los textos y permite prever una ampliación progresiva de su capacidad de lectura desde textos más próximos a su experiencia literaria.
2. Sitúa la obra literaria en un contexto de relaciones literarias en el tiempo y en el espacio, de manera que ayuda a ver la Literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales. En este sentido, la atención a los aspectos recurrentes impulsa a los alumnos a superar las dificultades presentes en la lectura de textos poco familiares, tales como los clásicos o los familiares.
3. Permite el uso de textos muy variados en el tipo de género, en su uso fragmentado o completo, etc., lo cual redundará en la familiarización con todo tipo de géneros y en la variedad de las actividades, y así se favorece el interés de los alumnos por el trabajo propuesto.

4. Permite no sólo la integración de la enseñanza de la Literatura con la de todas las habilidades lingüísticas, sino también hace posible la colaboración entre las distintas áreas lingüísticas y entre distintas materias del currículum.
5. En esta línea de explotación de nuevas interrelaciones, la planificación del trabajo por itinerarios se dispone a enlazar las prácticas escolares actuales con las que ya se apuntan a partir del uso de las nuevas tecnologías en el aula.

La integración de los itinerarios en proyectos concretos de trabajo (COLOMER MARTÍNEZ, 1998) presenta todas las ventajas de dotar al trabajo realizado en clase de un sentido concreto y comprensible para el alumnado. Ventajas que no sólo se refieren a la motivación, sino también las posibilidades de evaluación formativa a lo largo de la tarea, ya que los alumnos poseen una representación mental de lo que se espera de ellos y pueden usarla como pauta de valoración de su propio trabajo.

El trabajo por proyectos permite la integración jerarquizada de los aprendizajes. El alumnado puede experimentar la literatura como una actividad social comunicativa, a la vez que realizan un trabajo concreto de adquisición de conocimientos y ven el sentido de la ejercitación y sistematización de aspectos concretos, ya que unas actividades quedan englobadas y son exigidas por las otras. La realización de proyectos de trabajo en grupo añade, también, la incidencia positiva del trabajo cooperativo que la investigación educativa ha venido señalando repetidamente, especialmente desde el punto de vista del aprendizaje de la comprensión lectora y de la escritura.

❖ *El tercer modelo.* Esta orientación metodológica surge del análisis comparativo entre el modelo retórico y el historicista en la enseñanza de la Literatura. Su autor, el profesor de Secundaria RINCÓN RÍOS (1998: 151-170), selecciona los cinco bloques universalmente aceptados como propios de nuestra materia, y procede a repasar el tratamiento que se les ha dado en la retórica y el historicismo, para llegar al que se les está deparando en la actualidad y comprobar si la diferencia justifica realmente la idea del cambio de modelo. Los bloques a que nos referimos son la lectura, la lengua oral, la lengua escrita, la historia de la literatura y la gramática.

También se analiza el perfil del profesorado de LCL al que, en la actualidad, se le considera como un experto de la Gramática y la Literatura, más decantado en su especialización hacia una o hacia otra de las dos materias. Era lo adecuado y lo

exigido por la dualidad de conocimientos que el modelo historicista había impuesto.

El tercer modelo o modelo comunicativo, aparte de esos dos conocimientos, requeriría, y sin entrar en otros temas como la Psicología, la Didáctica, etc., como mínimo, el conocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil, con cátedra específica ya en más de una Facultad de Letras. El conocimiento y dominio de técnicas creativas, tanto para el lenguaje oral como para el lenguaje escrito. El conocimiento y manejo mínimo de los medios de comunicación actuales: prensa, radio, cine, televisión, informática,... Es muy difícil que el profesorado se enfrente con solvencia y seguridad en sí mismo, como hacía hasta ahora, a una práctica docente para la que sólo dispone, en principio, de sus conocimientos de lengua y de historia de la literatura.

❖ *A modo de conclusión personal.* Se habla frecuentemente de la crisis de la Literatura. No faltan síntomas de todo ello, desde luego, pero podríamos decir, también: no crisis de la enseñanza de la Literatura, sino enseñar Literatura en un momento en el que la Literatura y la Enseñanza están en crisis. Obviamente, crisis no significa agonía —salvo en el sentido unamuniano, tan positivo— y puede dar lugar a un nuevo desarrollo: al salir de una enfermedad, cuando éramos pequeños, habíamos crecido. Se suele decir también, con grandes lamentaciones, que la juventud, hoy día, no se interesa por la Literatura. Este tipo de afirmaciones, tan generales, no permite una discusión seria. Opinamos de la feria cada uno según nos ha ido en ella. He enseñado Literatura desde Primer Curso del antiguo Bachillerato —BUP— hasta los bachilleratos LOGSE, pasando por las clases de la antigua FP y desembocando en la actual ESO; es decir, aproximadamente, a alumnos desde doce a dieciocho años. Sólo en casos muy aislados he encontrado desinterés radical por la literatura. Lo que sí he visto muchas veces es el desinterés ante un determinado curso de Literatura o ante la forma de explicarla de un profesor concreto.

Va unido todo esto, por supuesto, al problema de si se puede —o debe— enseñar Literatura Contemporánea. ¡Cuántas veces hemos oído las quejas de los jóvenes de que, en sus clases de Literatura Española, no se ha pasado de Bécquer o de la Generación del 98! Y lo más tremendo es que, en muchos casos, tenían razón. A nosotros nos tocó también, como alumnos, esa experiencia. De acuerdo con ella, la Literatura (o la Historia, o la Filosofía) se convertía en algo así como un panteón de nombres ilustres que había forzosamente que admirar y que ninguna conexión tenían con nuestras experiencias actuales. El joven lector se sentía empujado a repetir frases tópicas de un manual, no a leer de verdad, como una experiencia vital, y de las más profundas y enriquecedoras.

Los errores provocan reacciones contrarias, muchas veces: así, el adanismo de muchos jóvenes actuales que sólo se interesan por Vargas Llosa o Miguel Hernández, sin querer saber nada de Cervantes o del *Poema del Cid*. Desde un punto de vista científico, existe algún manual de Historia de la Literatura Francesa “á rebours”, que parte de lo actual para llegar a lo más antiguo; lo cual, por otra parte, es más acorde con la experiencia lectora de la mayoría, que no comienzan leyendo a Esquilo para continuar con Sófocles y luego con Eurípides. Ya hubo alguna voz española —por ejemplo, la de GUILLERMO DE TORRE (1967)— que defendió también este criterio para nuestro país, pero eso supondría, entre otras cosas, una revisión acorde de los planes de estudio de Historia y Filosofía.

La literatura contemporánea se ha ido abriendo camino en los cuestionarios oficiales, lo que ha significado, ante todo, la reacción de las mentes más conservadoras, política o estéticamente. Por otro lado, ello obliga a facilitar al profesorado y al alumnado los medios de trabajo necesarios: ediciones anotadas, manuales, libros de divulgación. Con el estado de nuestras bibliotecas, ¿a quién se le puede pedir que estudie en serio la Literatura Contemporánea? Como decía STRAVINSKY (1996), el que no aprecia el arte de su tiempo no aprecia, en realidad, el arte de ninguna época. Limemos las aristas polémicas de la frase y vayamos a lo esencial: ver la literatura como una experiencia viva. Prestar atención a lo que se está escribiendo hoy en nuestro país, a lo que refleja la sensibilidad de los jóvenes. Escuchar con atención la voz de los maestros más o menos actuales (Cela, Delibes, Buero, Torrente...), pero también, por supuesto, la de los más polémicos, como Umbral, Antonio Gala y Francisco Nieva. Y, por supuesto, escuchar también las voces de Cortázar y Rulfo, de Gimferrer y Carlos Casares.

Claro que lo esencial no es la fecha de los libros, sino la actitud del lector ante ellos. Lo ideal sería que nuestros alumnos, de cualquier nivel educativo, se enfrentaran con el texto como algo vivo, no como una ruina venerable; como una experiencia que puede ser decisiva en su manera de enfrentarse a los problemas cotidianos; como una voz humana que debe ser discutida críticamente, no aceptada con sumisión; como algo, en fin, que, en el mejor sentido de la palabra, proporciona placer. En este sentido —nuestra experiencia de profesores lo confirma— puede ser más viva una lectura del *Lazarillo de Tormes* que la de una mediocre novela contemporánea.

Para lograrlo será preciso —me parece— que la lectura propuesta por el profesorado no se quede en asépticas descripciones formalistas, sino que ponga el texto en conexión con la experiencia histórica y estética de su autor y su lector, y

ello para mostrar la permanente vitalidad de la auténtica obra literaria. Si la Literatura es historia, desde luego que sí se puede enseñar y aprender, como cualquier disciplina científica. En este sentido, por muchas novedades que se quieran introducir, no cabe negar la vigencia absoluta de los métodos tradicionales de la filosofía o del historicismo, como se prefiera. Ante todo, de la bibliografía, base necesaria para que no creamos descubrir el Mediterráneo. Vale eso, por supuesto, tanto para la Literatura Clásica como para la Contemporánea. Un fundamento rigurosamente bibliográfico permitió a RODRÍGUEZ MOÑINO (1976) mostrar la distancia que existe, en la poesía española de los Siglos de Oro, entre la construcción crítica y la auténtica realidad histórica. La bibliografía es un terreno difícil y aparentemente árido, pero absolutamente necesario.

Pensando en la Historia de la Literatura como disciplina propia de la Enseñanza Secundaria y Universitaria, me parece indispensable insistir en la enseñanza de los métodos y saberes instrumentales, desde buscar una bibliografía hasta realizar la ficha de un libro o artículo, hacer una cita, etc. Todo esto, sin duda, no resultará muy atractivo para los jóvenes aficionados a la literatura, pero es absolutamente necesario si no queremos quedarnos en la categoría de puros superficiales. Todo esto y mucho más debe ocuparnos si la Literatura es historia, y sin olvidar que también es estética. Este es, dicho con toda sencillez, un problema básico. De la solución que le demos dependerá toda la enseñanza de la Literatura.

Para muchos autores, lo característico del objeto estético es estar vivo, actuante, producir emoción, a diferencia de lo que ya ha pasado definitivamente. Según eso, llega a producirse la escisión entre una escuela predominantemente "estética" y otra "histórica". Reaccionando contra los excesos del positivismo, por ejemplo, CROCE (1997) rechaza los viejos conceptos de historia literaria entendida como acumulación de materiales eruditos o como exposición de una realidad social o nacional reflejada en una tradición continua de documentos artísticos. En vez de todo eso, concibe la obra de arte como un acto espiritual creador, original y personal, del que importa, sobre todo, definir y valorar su carácter propio e intransferible, dejando a un lado todo lo que sea "filología".

En la práctica, tan absurdo es considerar a Lope de Vega al margen de su tiempo (la sociedad española, el estado de nuestra escena, los antecedentes, la propia biografía...) como convertir las historias de la Literatura en guías de teléfonos o en mausoleos llenos de tumbas que a nadie interesan. La historia literaria, en general, no debe excluir ni soslayar a muchos autores que juzgamos secundarios, mediocres o malogrados, ya que en ellos se esconde a menudo, bajo el

valor relativo de tales o cuales obras, la clave de un proceso, el porqué de una determinada evolución.

La Historia de la Literatura puede ser principalmente literatura o principalmente historia. Está bien que hayan abundado y abunden los estetas de la historia literaria; pero está bien, está mejor que haya críticos para quienes la belleza es comprensible en la razón de su haber existido así y entonces (y de su seguir existiendo así y ahora) antes que en la forma absoluta o eterna de su ser. Junto a todo eso, no cabe olvidar que se trata, también, de educar la sensibilidad literaria del alumnado. En definitiva, es la sensibilidad personal del profesorado la que ha de iluminar contagiosamente la de los alumnos. Desde ese punto de vista, creo firmemente que la literatura debe ser presentada en sus conexiones con las otras artes: pintura, música, cine... No comprendo cómo un profesor de Literatura puede mostrarse insensible a estas conexiones.

El estudio de la Literatura, ¿puede llegar a ser una ciencia? Me parece que es ésta una cuestión clave, que divide a las escuelas y métodos. Entre la abundante bibliografía que ha generado este tema, queremos destacar los estudios de A. CHICHARRO CHAMORRO (1985, 1993), teórico de la literatura, crítico literario, ensayista y profesor. Su interés investigador se centra en la elaboración de una teoría e historia del pensamiento literario español, el estudio de la poesía y poética españolas contemporáneas y, en general, las cuestiones literaturoológicas, con una atención especial a los aspectos sociológicos del hecho literario.

Por supuesto que sí puede serlo por el rigor en los métodos empleados, por la seriedad con que se preparan filológicamente los textos, se cotejan variantes, se analiza la lengua, se establecen conexiones históricas. Pero ésta es, en realidad, la etapa previa al juicio crítico. En cuanto a éste, parece indudable que no cabe pedirle el grado de certidumbre que corresponde a las ciencias de la naturaleza. Personalmente, soy bastante escéptico en este punto. Todo lo que se haga y se diga por el rigor en la manera de trabajar me parecerá excelente; pero, en definitiva, hay que contar con la personalidad del crítico, con su intuición subjetiva. Me inclinaría, pues, a una estética basada en la experiencia artística más amplia que sea posible.

No creemos hoy en la existencia de unas normas abstractas, a priori, sobre la belleza de las obras. Desde Baudelaire, por lo menos, es ya un tópico hablar de la "belleza moderna", y sabemos que existen muchos tipos distintos de obras literarias, dentro de las que poseen una innegable calidad estética. La experiencia

estética es la experiencia cotidiana de cualquiera que viva verdaderamente en contacto con las obras de arte. En el terreno literario, por lo tanto, todo se reduce a leer. La actividad del profesorado de Literatura no puede tener sentido alguno si no es vocacional. Somos profesionales que nos ganamos la vida realizando un trabajo, pero, sobre todo, somos personas a las que nos gusta la Literatura, que creemos en la importancia de los libros. Todo se resume, así pues, en leer, en incitar a nuestros alumnos a que lean y tratar de ayudarles para que lleguen a leer lo más perfectamente posible. Todos nos remitimos, en definitiva, a nuestra experiencia personal, a lo que hemos vivido: hemos sentido el sabor de la lectura y tratamos de comunicarlo a los demás: eso es todo, en definitiva.

CAPÍTULO 4.-

LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LCL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 4.-

CAPÍTULO 4. La evaluación en el Área de Lengua Castellana y Literatura	221
4.1. Criterios para la evaluación en lengua y literatura	227
4.2. Modelos de evaluación	233
4.3. ¿Qué evaluar? Evaluación conceptual, procedimental y actitudinal	236
4.4. ¿Cómo evaluar? La observación y la recogida de datos	238
4.5. ¿Para qué evaluar? Elaboración de informes	240
4.6. La evaluación del rendimiento académico del alumnado: inicial, formativa y final	244
4.7. Instrumentos de evaluación	245
4.8. Autoevaluación y coevaluación del alumnado	248
4.9. Didáctica aplicada y formación del profesorado	249
4.9.1. La comunicación didáctica	250
4.9.2. Los elementos de la comunicación didáctica	253
4.9.3. El dominio de la comunicación didáctica	255
4.9.4. Estrategias metodológicas y-o didácticas	256
4.10. Formación científica y didáctica aplicada	259
4.11. Competencia profesional y desarrollo del currículo	262
4.12. Papel de la didáctica en la formación del profesorado	263
4.13. Didáctica aplicada en el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria	265
4.13.1. La Evaluación a partir de los componentes epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico	269

CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.-

Hasta hace poco, la evaluación era una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realizaba para constatar que la enseñanza había producido el efecto deseado en el alumnado y así poder acreditarle ante los demás. Era, además, una actividad final, independiente del proceso de enseñanza y sin incidencia directa sobre él. Si no se obtenían los resultados esperados no había más remedio que repetir el proceso, esto es, repetir la asignatura o el curso y repetir el examen hasta obtener la acreditación.

Este modelo de evaluación está vigente todavía en todos los procesos de selección: permiso de conducir, oposiciones a cuerpos de funcionarios, etc. La finalidad de esta evaluación es la selección y su objetivo la acreditación de que esa selección se ha producido de acuerdo con criterios objetivos y estandarizados, del tipo "el individuo es apto para conducir vehículos a motor" o "es apto para desempeñar el cargo de auxiliar administrativo de la seguridad social". El carácter acreditativo de esta evaluación está relacionado, por tanto, con la capacitación para el desempeño de funciones o tareas concretas, como conducir, poseer armas de fuego o trabajar de capataz agrícola.

El carácter acreditativo que tiene la evaluación que se practica actualmente en las aulas de secundaria obligatoria se puede traducir en los mismos términos: "el individuo es apto para estudiar bachillerato de Ciencias Sociales" y así debe ser, lo malo es que a lo largo de la Secundaria sea este carácter acreditativo el único que se contemple en la evaluación. La carencia de otros fines para la evaluación trae graves consecuencias para el alumnado, el profesorado y, en fin, para todo el Sistema Educativo:

- No se pueden mejorar los procesos sobre la marcha, sino únicamente repetirlos: repetir los exámenes, cursos, etc.
- No se puede observar la evolución del proceso, sino los resultados finales que se desprenden de éste (estadísticas de aprobados por examen, por curso, etc.), así que una pequeña deficiencia de programación puede causar grandes perjuicios en la marcha general del curso o grupo.

- No se pueden detectar necesidades puntuales en cada alumno y aquellos para los que son insalvables están condenados al fracaso desde el momento en que surgen. Por lo tanto, no se adapta la enseñanza al individuo.
- El alumno no conoce sus logros sino al final del proceso, así que trabaja sólo para obtener resultados (la nota) y sólo cuando ese final está próximo (el día anterior al examen, a la entrega del trabajo, etc).
- En fin, el individuo ha de adaptarse al proceso y no el proceso al individuo, y si no es así lo culpabilizamos sin más elementos de reflexión.

En el **Capítulo 1** aludíamos a la *patología de la evaluación* tal como la plantea el profesor SANTOS GUERRA (1993), y constatábamos que, contemplando la normativa y los principios teóricos de la evaluación, no es de extrañar que el citado profesor describa un panorama tan desolador de la situación actual de la evaluación. Para cada uno de los males que enunciaba, encontraremos una solución positiva si expresamos cada frase en su sentido contrario y, aplicando una receta para cada uno, podríamos remediar total o parcialmente esta patología de la evaluación que señala SANTOS GUERRA. Lo malo es que, si las aplicamos todas, la evaluación se puede convertir en un proceso tan tedioso que puede ser peor el remedio que la enfermedad. Sin embargo, algo habrá que hacer. Podríamos empezar por asumir cuestiones como las siguientes:

- Diseñar actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje, diferenciar evaluación de examen por un lado y evaluación continua de exámenes continuos por otro.
- Asumir que evaluar es también conocer la estrategia utilizada por los alumnos en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades y dejar de creer que el principio objetivo de la evaluación es poner una nota a cada estudiante.
- Dejar de creer que los exámenes por sí solos nos indican qué estudiantes fracasan y cuáles no y, en cambio, asumir que los propios procedimientos de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar.
- Que sea el propio alumno quien ha de llegar a ser capaz de reconocer sus aciertos y dificultades y, en cambio, dejar de creer que la evaluación es una tarea de responsabilidad exclusiva del profesor.

- Pensar que todos los alumnos pueden alcanzar los aprendizajes significativos mínimos y, en cambio, dejar de pensar que siempre nos encontraremos alumnos incapaces que no tienen cabida posible en aulas "normales".
- En definitiva, darle a la evaluación un carácter pedagógico sumado al carácter acreditativo que ya tiene.

Ante la conciencia más o menos clara de que no se hace habitualmente una evaluación seria, lo que nunca debe hacerse es hacer tabla rasa de los problemas puntuales que nos puede plantear un sistema de evaluación deficiente y actuar arbitrariamente, tanto por exceso como por defecto de rigor. Cambiar los puntos de vista de la evaluación implica cambiar radicalmente muchos conceptos que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que el alumnado aprenda. Pensar en la evaluación como eje vertebrador de la didáctica es una de los elementos que más puede favorecer la mejora de la práctica educativa.

4.1. Criterios para la evaluación en lengua y literatura.

El hecho de evaluar es un acto comprometido y delicado mediante el cual se van a valorar los conocimientos y esfuerzos del alumnado. Por ello, el profesorado ha de tomar una actitud sumamente responsable a la hora de realizarlo y capacitarse para tal fin. En este capítulo, se pretende dar algunas normas fundamentales sobre evaluación que le sirvan de ayuda para realizarla satisfactoriamente. Los objetivos que perseguimos con este capítulo son los siguientes:

- Asumir la evaluación en todo el contexto del proceso educativo.
- Conocer todas las variables que inciden en la evaluación.
- Relacionar los resultados de la evaluación en los alumnos con las aptitudes del profesorado.
- Distinguir las diferentes pruebas de evaluación que son aplicables en función de los objetivos marcados.
- Percibir, mediante ejemplificaciones, cómo la evaluación es el final de una buena programación.

Hasta hace poco tiempo se solía confundir e identificar la evaluación con el

examen en sí, pero las actuales recomendaciones didácticas y pedagógicas aconsejan que ésta se realice considerándola como un proceso continuo, siendo en sí misma un aspecto más de la enseñanza que aliente a los alumnos en su aprendizaje a través de un conocimiento exhaustivo de su modalidad individual, en la asimilación de los conocimientos, en los procedimientos adecuados para obtener el máximo aprovechamiento de su condición personal. Una buena evaluación ha de realizarse valorando conjuntamente los conocimientos del alumnado y las variables que inciden en el aprendizaje, siendo destacables los negativos, entre los que cabe citar:

- Creencia de que el hacer educativo se puede improvisar dada la diferencia de edad y conocimientos entre profesores y alumnos.
- Conceder escasa importancia a la evaluación en el proceso didáctico.
- Presencia de un excesivo número de alumnos en el aula.
- Incidencia del ambiente familiar del alumnado.

Los dos últimos no son remediabiles por el profesorado, pero los dos primeros pueden subsanarse por planificación y programación mediante la correlación de errores en el tiempo en que se cometen. Evaluar, en sentido estricto del término, es juzgar el valor o la cantidad de algo mediante medición rigurosa y detallada. En el caso de la educación, lo que se miden son las actividades que indican el curso del proceso de aprendizaje. La evaluación académica valora los resultados de la enseñanza programada. Aunque los términos "evaluar" y "medir" pudieran considerarse sinónimos, el primero es más adecuado en el plano educativo, pues no sólo trata de mesurar acontecimientos del aprendizaje, sino que se refiere también a actividades y apreciaciones de cambios cualitativos, opiniones subjetivas y procedimientos cuantitativos. Se fundamenta en la utilización de procedimientos subjetivos o bien objetivos, pero interpretados subjetivamente.

Así, podríamos interpretar que existen dos tipos de evaluación: una, subjetiva, en la que influyen notablemente las características personales y circunstanciales del examinador; otra, objetiva, en la que estos elementos no pueden afectar de manera apreciable. La evaluación es indispensable en la enseñanza, puesto que es un baremo que indica el grado de aprovechamiento por parte de alumnado, así como el rendimiento de éstos y del profesorado mismo, cuya misión, por tanto, consistirá en concretar en cada etapa la amplitud y profundidad de los conocimientos, haciendo su propio programa, en función del

método a seguir, con unos procedimientos bien programados a realizar por el alumnado. Toda la programación de un curso deberá llevar a unos objetivos formativos claros que podríamos resumir, en una apreciación global, en los siguientes:

- Inculcar en el alumnado el espíritu de observación del mundo que le rodea.
- Motivar el estudio de la Lengua y la Literatura como algo vivo, en construcción, no acabado, dinámico.
- Fomentar una forma de pensar disciplinada y creativa.
- Que el alumnado las asuma como una actividad humana, base de una cultura.
- Que conozca las implicaciones que ambas tienen en las aplicaciones de otras disciplinas y la repercusión social que ello representa.
- Motivar y fomentar en el alumnado actitudes y destrezas, habilidad mental, desarrollo de todos sus sentidos, actitud crítica, limpieza y conservación del material, etc.
- Plantear e interpretar cuestiones y experiencias.
- Capacidad para realizar e interpretar gráficos, dibujos, esquemas.

Si el profesorado ha programado cuidadosamente el trabajo del alumnado, se ha marcado unos objetivos claros, y ha puesto a su disposición el material necesario, redundará en la evaluación final positiva. La evaluación es fundamental desde el momento que nos indica la eficacia o ineficacia de una programación elegida, es el baremo que nos va a indicar la necesidad de idear nuevas programaciones o modificaciones sustanciales a las que ya teníamos, para conseguir unos mejores rendimientos por parte del alumnado.

La evaluación es el procedimiento que se emplea para determinar el valor o la utilidad de un proceso de aprendizaje. El primer paso en la evaluación consistirá en establecer los objetivos y darles la forma de metas concretas. El segundo paso sería comprobar, medir y apreciar el desarrollo, la adaptación y el rendimiento del alumnado en relación con los objetivos propuestos. Finalmente la apreciación global de la situación de aprendizaje de la clase nos dirá del éxito o fracaso de la enseñanza que habíamos programado. Además, es necesario resaltar que, en el

proceso educacional, han de planificarse a priori y simultáneamente los objetivos, la enseñanza y la evaluación. Muy pocas veces la improvisación nos va a conducir a la meta propuesta.

La evaluación es una herramienta de trabajo que proporciona valiosa ayuda a profesores y alumnos. Como ayuda para el profesorado:

- ❖ Le permite hacer una evaluación inicial que refleje los conocimientos adquiridos en cursos anteriores y poder así, establecer el nivel de sus nuevos alumnos. Esto le será de gran ayuda en la consecución de los objetivos propuestos para el curso. Es fundamental que el profesorado conozca la situación de cada alumno en particular, pues no por tener la misma edad los alumnos de un curso son idénticos en el aspecto intelectual.
- ❖ Hace posible detectar la homogeneidad de un grupo o bien la estratificación del mismo en niveles de conocimiento.
- ❖ Permite comprobar la consecución de los objetivos propuestos en cualquier momento del curso.
- ❖ Posibilita el perfeccionamiento de las técnicas didácticas, caso de no resultar efectivas las que se están empleando.

Como ayuda para el alumnado:

- ❖ Le hace participar en el proceso educativo, ya que le permite conocer la planificación del curso, los objetivos a corto plazo, y le dota de una visión general y compartimentada de los conocimientos que va a adquirir.
- ❖ Refuerza la motivación y las técnicas de trabajo al incentivar al alumnado y mostrarle sus propios errores y el modo de subsanarlos.
- ❖ Fija y mejora el aprendizaje.

El actual sistema educativo proporciona al área de LCL un justo lugar de preeminencia que nadie discute. Las bibliografías que desarrollan sus contenidos o que se refieren a la metodología de su enseñanza constituyen uno de los acervos más enriquecidos de la pedagogía. Por otra parte, desde muy antiguo, el hombre reconoció el valor inmenso del lenguaje como vehículo que le permitió comunicarse con sus semejantes, asegurar la supervivencia de su cultura y desarrollar, en niveles inimaginables, las potencialidades creadoras de sus capacidades humanas.

La evolución que los estudios lingüísticos y literarios han sufrido en los últimos años ha corrido pareja con los resultados obtenidos en abundantes investigaciones referidas a la psicología del alumnado, a las modalidades del aprendizaje y a la concepción de la función de los centros de Educación Secundaria. Los largos y tediosos ejercicios de gramática han ido perdiendo actualidad y han cedido el paso a una enseñanza más funcional y más vinculada a las situaciones reales, ya que se tienen en cuenta, fundamentalmente, las diferencias individuales del aprendizaje. El diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje en estos campos está cobrando un inusitado vigor como consecuencia de un permanente enriquecimiento de una didáctica correctiva en pleno desarrollo.

La evaluación es un instrumento para desarrollar la práctica pedagógica, así lo recogíamos en las **Consideraciones previas** de esta tesis. Su objetivo fundamental es la recogida sistemática de informaciones precisas y su posterior análisis, de manera que permitan determinar el valor y el mérito de lo que se hace en el aula. Este proceder no es gratuito, ya que tiene como finalidad el disponer de datos suficientes que nos posibiliten la toma de decisiones, para aplicar ese análisis a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación de las capacidades del alumnado en expresión oral o en expresión escrita será diferente, en cuanto a su metodología, de la aplicable para conocer su grado de destreza adquirida en el análisis y comentario de un texto, por ejemplo.

La evaluación es una manera de que el profesorado reciba retroalimentación constante sobre la práctica educativa. Resulta, pues, un proceso de autoaprendizaje de la propia dinámica pedagógica, es decir, tanto en los contenidos que son evaluados en un momento dado (la idoneidad de determinados contenidos seleccionados, las estrategias utilizadas, los recursos empleados, etc.), como en el análisis prospectivo de las unidades didácticas futuras. Otro aspecto importante de la evaluación es la participación (MEC, 1993¹) de todos los sujetos que están implicados en ella: profesor, alumno y unidad didáctica. Ello nos llevará a reflexionar sobre la manera de llevar el proceso de evaluación para que en él estén presentes los mismos y buscar fórmulas de participación del alumnado en la evaluación.

En términos generales, la evaluación en el área de LCL no supone consideraciones diferentes a las de las demás áreas instrumentales. Se debe evaluar el nivel de las capacidades generales alcanzadas al final de cada ciclo y que aparecen expresadas como objetivos de área o como criterios de evaluación. Estas capacidades han de ser alcanzadas mediante la asimilación de cuatro tipos de

conocimientos bajo los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal:

- La historia de la literatura.
- El sistema lingüístico.
- Los usos y formas de la comunicación oral y escrita.
- Los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Nada más fácil para cualquiera que caer en la tentación de convertir el conocimiento de estos contenidos en objetivos a alcanzar y adoptar su logro o no como el principal criterio de evaluación. El uso y disfrute del examen tradicional como instrumento de evaluación exclusivo se desprende como una consecuencia necesaria. Pero las respuestas a un examen de Historia de la Literatura, de redacción o de análisis sintáctico no representan realmente el grado de competencia lingüística que el alumno debe tener para enfrentarse a estudios posteriores. Los modelos de "pruebas objetivas" o de cuestiones cerradas, orientadas a una baremación y cuantificación rígidas resultan inoperantes para nuestra área por la escasa información que proporcionan, así que nos sorprendemos mucho cuando el profesor de matemáticas nos dice que "los alumnos no entienden los enunciados de problemas", o el de sociales "que no saben expresarse por escrito".

La solución que proponen los técnicos (ROTGER AMENGUAL, 1992; CHADWICK y RIVERA, 1991; ROSALES, 1988) más clásicos para minimizar los efectos de la limitación informativa de la evaluación basada en el examen puntual es ya antigua y tiende hacia un modelo basado en la evaluación formativa y continua. Los requerimientos de este tipo de evaluación serían los siguientes:

- Definir claramente las destrezas que se quieren conseguir o incrementar; tal y como plantea actualmente la norma de adaptar los objetivos a los grupos e individuos, por ejemplo, "Aprender a documentarse sobre un autor, obra o época de la historia de la literatura manejando más de una fuente".
- Prever las condiciones u operaciones que se realizarán para observar y valorar los resultados; por ejemplo, "dar instrucciones sobre el uso la biblioteca como fuente de documentación, seguir una pauta de búsqueda, documentarse sobre un autor integrando fuentes, presentar un informe escrito sobre el mismo".

- Cuantificar las observaciones de forma que las escalas de valoración tengan la utilidad requerida, por ejemplo, observar si sigue las instrucciones sobre el uso de las fuentes, observar si sigue las pautas de búsqueda, valorar el informe, la integración de fuentes, la autonomía alcanzada, etc.

Además, la modalidad formativa-informativa de evaluación, a través de la interacción docente/discente, nos permite orientar y ayudar a los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje y nos ayuda a replantearnos nuestra actuación y los componentes planificados, de manera que los objetivos de la evaluación pasarían a ser los siguientes:

- Detectar problemas de aprendizaje que tiene el alumnado
- Prever lo que es preciso cambiar (objetivos, estrategias de intervención, actividades de aprendizaje, etc.) para mejorar la situación.
- Informar al alumnado sobre los datos relativos que afectan a su propio proceso de aprendizaje.

Dado que la evaluación no es la mera aplicación de un baremo arbitrario o subjetivo que cuantifica los saberes acumulados por un alumno, nos es preciso recurrir a una diversidad de recursos para conocer con mayor objetividad los logros del alumno. Todo ello unido a una práctica de investigación sobre los procesos de evaluación nos puede proporcionar las siguientes ventajas:

- Utilizar la evaluación como instrumento de regulación de los procesos de aprendizaje con la colaboración personalizada e individual del propio alumno.
- Implicarle en los objetivos y estrategias para alcanzarlos.
- Llevar un seguimiento personalizado de cada individuo, y, por tanto, atender a la diversidad de modos de aprender de los miembros del grupo.
- Mejorar nuestra práctica docente y por consiguiente, los resultados.

4.2. Modelos de evaluación.

Existen varios tipos de evaluación que se corresponden estrechamente con el método de enseñanza utilizado. La evaluación cuantitativa (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987) centra su atención en la evaluación de objetivos establecidos a

priori y que sirven para decidir en qué grado han alcanzado los alumnos los objetivos propuestos. Los objetivos han de estar formulados como conductas observables, a fin de medir los resultados obtenidos. Esta opción persigue el cambio de conducta en los alumnos, por lo que antes será necesario:

- Conocer los conceptos previos del alumnado, sus necesidades e intereses.
- Fijar los objetivos en función de la evaluación inicial.
- Ordenar estos objetivos y traducirlos a conductas o capacidades.
- Establecer situaciones de enseñanza en las que el alumno pueda desarrollar esas conductas.
- Manejar instrumentos adecuados de observación del cambio de las conductas o evolución de las capacidades.

Los problemas que enumera BELMONTE (1996) sobre este tipo de evaluación son los siguientes:

- No se pueden prever con exactitud los resultados de un proceso educativo relativo a un objetivo.
- No todos los resultados son reducibles a términos de conducta o capacidad, por tanto quedarán si valorar.
- Es difícil tener en cuenta la diversidad de intereses de los alumnos, ya que los objetivos los fija el profesor.
- Por su facilidad de medición, se tiende a medir sólo los aprendizajes más triviales, olvidando otros más importantes.

Para paliar estos problemas, el modelo cualitativo propone modalidades como la evaluación global que comprende la evaluación del alumnado junto con el trabajo del profesorado, la organización del centro escolar, la metodología y el propio currículo. El modelo cualitativo aporta las siguientes ventajas:

- Valora todo el proceso seguido por el alumnado, de modo que las conclusiones a las que se lleguen puedan mejorar el currículo y, por tanto, el rendimiento de los alumnos.

- Los criterios a utilizar no sólo se refieren a los objetivos fijados, sino a cualquier otra circunstancia que se presente durante el desarrollo del currículo, lo que implica una permanente recogida de datos.
- Proporciona información al alumnado para mejorar el conocimiento que tiene de sí mismo y de su trabajo.

La evaluación normativa se basa en el uso de técnicas estadísticas. Sitúa al alumno dentro del grupo pero no indica el progreso de sus capacidades. La evaluación criterial se centra en el propio alumno y determina qué es capaz de hacer en cada momento y necesita partir de unos criterios fijados con antelación. La evaluación formativa está presente en todo el proceso de formación del alumnado; su función es la de detectar y diagnosticar al principio de cada secuencia didáctica, orientar a lo largo del desarrollo de la misma e incluso al acabar, así como prever actuaciones de mejora. Por su parte, la evaluación sumativa interna valora, a partir de las evaluaciones formativas anteriores, los resultados finales alcanzados. Tiene un carácter prescriptivo y se traduce en los informes de evaluación que definen la promoción. La externa no tiene en cuenta el proceso seguido y se centra en el control de la calidad, la revisión de los objetivos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Veámoslo en unas tablas de texto:

Modelos de evaluación		
Por su objetivo	Cuantitativa	Mide la cantidad de objetivos alcanzados expresados como conductas
	Cualitativa (Global)	Valora además el proceso seguido, materiales, profesor, currículo, instrumentos de evaluación, etc.
Por la pauta	Normativa	Clasifica al alumno dentro del grupo mediante estadísticas
	Criterial	Mide el progreso del alumno de acuerdo con un criterio
Por el agente	Autoevaluación	Practicada por el propio sujeto
	Heteroevaluación	Practicada por agentes externos

Fuente: Belmonte, 1996

Por el momento en que se realiza	Inicial	Colectiva	Establece un pronóstico sobre el grupo
		Individual	Diagnostica sobre un individuo o grupo pequeño
	Formativa	Según modo	Continua: Mide <i>continuamente</i> el progreso de una destreza
			Puntual: mide el estado puntual de una capacidad
	Sumativa (final)	Según objeto	Proceso educativo, alumnos, centro, departamento, etc.
		Interna	Mide resultados finales teniendo en cuenta los procesos formativos
	Sumativa (final)	Externa	Mide lo mismo pero con criterios de calidad, sin tener en cuenta el proceso.

Fuente: Belmonte, 1996

4.3. ¿Qué evaluar? Evaluación conceptual, procedimental y actitudinal.

El objeto de la evaluación en LCL se diversifica en tres contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes. La evaluación conceptual la debemos dirigir a medir las capacidades del alumnado, de forma cualitativa, en torno a los bloques de contenidos, y en relación con las destrezas adquiridas por él. A título de ejemplo, indicamos algunos aspectos: la capacidad de comunicación y expresión, tanto oral como escrita, el conocimiento y aplicación de conceptos gramaticales, la capacidad para diferenciar textos líricos de otros narrativos, la capacidad para conocer determinadas características de las etapas literarias, la capacidad de conocimiento de los diferentes códigos que se utilizan en los medios de comunicación, etc.

En la evaluación procedimental mediremos los contenidos procedimentales como: la capacidad de producción de diferentes textos orales y escritos, la utilización de las normas ortográficas, la capacidad de análisis de textos literarios y no literarios, la manipulación de las distintas estructuras de la lengua, la capacidad de análisis de mensajes televisivos, etc.

La evaluación actitudinal tiene como referente el grado de motivación del alumnado, su disposición al trabajo en grupo, el nivel de participación en las diferentes actividades, dentro y fuera del aula, su capacidad creativa, su interés por el lenguaje verbal, su capacidad de iniciativa, la presentación de los trabajos, el respeto a los compañeros, etc. Estos y demás aspectos que hacen referencia a la actitud del alumnado en este área son los que habremos de valorar para disponer, junto con los de los otros dos contenidos anteriores, de los suficientes datos informativos que nos permitan una evaluación lo más completa y eficaz posible.

Presentamos este tipo de evaluación de las capacidades mediante una tabla de texto.

EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES	
Tipos de evaluación	Capacidades
EVALUACIÓN CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de comunicación y expresión (tanto oral como escrita)• Conocimiento y aplicación de conocimientos gramaticales• La capacidad para diferenciar textos líricos de otros narrativos• La capacidad para conocer determinadas características de las etapas literarias• La capacidad de conocimiento de los diferentes códigos que se utilizan en los medios de comunicación• Etc.
EVALUACIÓN PROCEDIMENTAL	<ul style="list-style-type: none">• La capacidad de producción de diferentes textos orales y escritos• La utilización de las normas ortográficas• La capacidad de análisis de textos literarios y no literarios• La manipulación de las distintas estructuras de la lengua• La capacidad de análisis de mensajes televisivos• Etc.
EVALUACIÓN ACTITUDINAL	<ul style="list-style-type: none">• El grado de motivación del alumnado• Su disposición al trabajo en grupo• El nivel de participación en las diferentes actividades, dentro y fuera del aula• Su capacidad creativa• Su interés por el lenguaje verbal• Su capacidad de iniciativa• La presentación de los trabajos• El respeto a los compañeros• Etc.

Fuente: Elaboración propia

4.4. ¿Cómo evaluar? La observación y la recogida de datos.

La metodología debe ser muy flexible, como decíamos anteriormente, pues ha de estar en consonancia con la naturaleza abierta del diseño curricular. Podemos sintetizar aquélla en dos núcleos fundamentales: la observación directa y la recogida de datos mediante pruebas de diversa índole. La observación del alumnado debe sistematizarse atendiendo a dos variables: el alumno y el grupo en el que se inserta. Así, observaremos su nivel de participación en las diferentes actividades (un debate, la visita a un museo o una dramatización, por ejemplo), la adecuación de su expresión oral a la finalidad comunicativa de que se trate (espontaneidad, vocabulario, etc.), las interpretaciones que realiza de un texto literario (reflexivas o miméticas), su interés al trabajar sobre un texto periodístico, el ritmo y la entonación al leer un texto, el respeto hacia sus compañeros, etc.

Esta observación continua, a lo largo del curso, nos facilitará la retroalimentación necesaria para poder evaluar al alumnado en la adquisición diaria de las destrezas que necesita para su comunicación. Para ello, podemos utilizar diversos medios como: escalas de autoevaluación o escalas de valoración descriptivas. Como estrategia de observación para la expresión oral, por ejemplo, podríamos confeccionar una escala de valoración descriptiva, que requiere el tener a mano una plantilla donde figuren los rasgos que vamos a observar en el alumnado, lo que implicará un registro individualizado de cada uno de ellos. En él iremos apuntando toda la información que nos resulte valiosa en cualquiera de las manifestaciones orales del alumnado (debates, exposiciones, respuestas, etc.). Abordaremos la confección de este tipo de escalas en el **Capítulo 5**.

Generalmente, el profesorado evalúa la expresión escrita y oral de forma intuitiva, lo que implica que determinados aspectos pueden pasar desapercibidos. Debemos tener en cuenta que las escalas que diseñemos hemos de adaptarlas al nivel –ESO o Bachillerato– y al grupo de alumnos. Si anotamos los resultados de nuestras observaciones a un alumno en distintas ocasiones a lo largo de un tiempo determinado, lograremos plasmar su evolución, lo que nos servirá para su evaluación sumativa y final.

Es conveniente que este tipo de observación de la expresión oral tenga un carácter cualitativo a diferencia de otros aspectos lingüísticos como la ortografía, por ejemplo, que puede ser cuantitativo. ¿Qué puede representar un 6,5 en la forma de hablar de un alumno? La recogida de datos también implica gran flexibilidad para valorar las distintas capacidades del alumnado:

- La capacidad de expresión en los distintos tipos y formas de expresión oral y escrita.
- La capacidad de síntesis de un texto determinado.
- La capacidad de análisis de los elementos y relaciones que componen los textos.
- La capacidad del alumnado para expresar con sus propias palabras los contenidos conceptuales, lingüísticos y literarios, adquiridos.
- La capacidad de aplicación de esos mismos contenidos en todas y cada una de las actividades de comunicación.
- La capacidad de crítica personal ante las opiniones de los demás (textos literarios, imágenes televisivas, publicidad, etc.).

Para llevar a cabo esta labor, hemos de utilizar los diferentes procedimientos que, de una manera sintética, presentamos a continuación:

- ❖ Cuestionarios y pruebas escritas (objetivas, de respuesta abierta, análisis y comentarios de textos, etc.).
- ❖ El cuaderno de trabajo del alumno, donde figuren todas las tareas desarrolladas, anotaciones personales, etc.
- ❖ Actividades de clase: producción de diversos textos, los resúmenes, las investigaciones, lecturas dramatizadas, etc.
- ❖ La entrevista, discusiones, debates y otras formas de expresión oral.
- ❖ Preparación y desarrollo de actividades extraescolares: visitas a museos o teatros, excursiones, etc.

Sobre las pruebas escritas u orales, se plantearán de manera que sus respuestas exijan razonamiento, utilización de diferentes técnicas o manifestación de actitudes concretas; y no sólo memorización de contenidos. Esto implica que, en una prueba sobre contenidos de Literatura, por ejemplo, hemos de realizar las preguntas hacia la reflexión del alumnado sobre las características que configuran el texto, el empleo por parte del autor de determinadas palabras o ideas, la razón de la utilización de determinado recurso literario, etc. Todo ello, con las matizaciones evidentes en función de que la realicemos en Enseñanza Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

4.5. ¿Para qué evaluar? Elaboración de informes.

Conviene hacer explícito, desde el principio, lo que se pretende con la evaluación, pues sólo en la medida en que se tenga claro para qué evaluamos, podremos saber lo que habremos de evaluar, y cuándo y cómo debemos hacerlo. En ese sentido, es necesario asumir la idea de que se evalúa, principalmente, para mejorar los resultados de la actividad educativa y no, como ha sido habitual hasta ahora, para sancionar, certificar, seleccionar o clasificar a los alumnos en función de esos mismos resultados.

Esto supone que la evaluación debe ser considerada como una parte integrante del proceso educativo, con una función básicamente orientadora y de control de la calidad de todas las acciones que se emprenden dentro del mismo. Para que esta función sea efectiva ha de involucrar a todos los elementos que, de una u otra manera, intervienen en el desarrollo del propio proceso, por lo que, en la práctica la realización de la evaluación comporta:

- Disponer de una buena información, suficiente y veraz, que se refiera tanto a lo que está sucediendo a lo largo del proceso que se evalúa, como a los resultados finales del mismo.
- Utilizar convenientemente esa información para tomar las decisiones más pertinentes con la intención de mejorar el propio proceso y su resultado final.

Por lo que respecta al profesorado de LCL, en Educación Secundaria hay mecanismos e instrumentos muy eficaces para garantizar la recogida de información, al objeto de garantizar, a su vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos dos vías para obtener esa información, una a nivel de Departamento y otra a nivel de centro, ambas por medio del Informe de Evaluación Individualizado.

INFORME DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADO

DEPARTAMENTO DIDÁCTICO: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

PROFESOR: _____

ALUMNO: _____ GRUPO: _____

I. Dificultades encontradas para lograr la asimilación de los conceptos, procedimientos y actitudes:

- Falta a menudo a clase.
- Desaprovecha el tiempo en clase.
- Con frecuencia viene a clase sin el material necesario.
- No realiza las tareas de casa.
- Manifiesta poco interés por las tareas de clase.
- Tiene problemas de ortografía.
- Tiene dificultades para expresar las ideas de forma clara y ordenada.
- Es desordenado en la presentación de sus escritos (ejercicios, cuadernos, etc.).
- Reparte inadecuadamente el espacio en sus escritos.
- Carece de vocabulario suficiente.
- Su capacidad lectora no es adecuada a su nivel (lectura comprensiva y expresiva).
- Reflexiona poco sus respuestas.
- No estudia los conceptos básicos y necesarios para una progresión adecuada.
- Tiene dificultades para seguir el ritmo marcado.
- No relaciona los conceptos con su aplicación didáctica.

II. Medidas educativas:

- Control efectivo de la asistencia.
- Concienciar al alumno de la importancia de la asistencia a clase y del trabajo continuado.
- Seguimiento exhaustivo del trabajo en clase y en casa.
- Más estudio o trabajo en casa.
- Corregirle en positivo. Que capte la necesidad y la utilidad de la corrección.
- Fomentarle su autoestima.
- Implicar a los padres en la tarea de recuperación del alumno. Obligación de asistir a las reuniones.
- Insistirle en el repaso de los ejercicios antes de su presentación.
- Suministrar material de trabajo extra que cubra las deficiencias encontradas en su aprendizaje.
- Privarle de participar en las actividades extraescolares.

III. Punto de partida para los aprendizajes posteriores. Concreción de los objetivos generales del área que el alumno ha conseguido durante el curso:

IMPRESINDIBLE

- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a

las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento.

MUY IMPORTANTE

- Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica, y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y de respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.

IMPORTANTE

- Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios.
- Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.

IV. Valoraciones del aprendizaje realizado y, en su caso, decisión del equipo educativo de curso, ciclo o etapa sobre la promoción-titulación del alumno:

- Integración en el grupo (adaptación socialización):
_____ Se integra siempre, _____ A veces, _____ Nunca
- Comportamiento (actitud):
_____ Bueno, _____ Regular, _____ Malo
_____ Activo, _____, Pasivo
- Motivación e interés:
_____ Siempre, _____ A veces, _____ Nunca
- Promoción-permanencia (argumentos que la explican).
- La madurez del alumno y la posibilidad de progreso en estudios posteriores. En el primer caso se tendrá en cuenta el hecho de que el alumno tenga aprobadas las dos áreas instrumentales —Lengua y Matemáticas—. En el segundo, la evolución del alumno desde la evaluación inicial, así como el interés demostrado.

V. Medidas educativas complementarias:

- Adaptaciones de actividades y metodológicas.
- Refuerzo.
- Adaptaciones curriculares.
- Diversificación.
- Repetición de curso.
- Otras.

Fuente: Elaboración propia

INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
INFORME DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADO	
Departamento Didáctico:	Materia:
Profesor:	Alumno:
<i>Dificultades encontradas en la asimilación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</i>	<i>Propuestas para la adopción de medidas educativas complementarias</i>
Falta a menudo clase	Control efectivo de la asistencia
Desaprovecha el tiempo en clase	Concienciar al alumno de la importancia del trabajo continuado
No desarrolla el cuaderno de trabajo	Seguimiento exhaustivo del trabajo en clase y en casa
No estudia en casa	Corregirle en positivo (que capte la necesidad y la utilidad de la corrección)
Tiene dificultades de comprensión oral y escrita	Suministrar lecturas y pedir informes de las mismas
Tiene dificultades de expresión oral y escrita	Implicar a los padres en la tarea de recuperación del alumno
Tiene dificultades de expresión corporal	Insistírle en el repaso de los ejercicios antes de su presentación
No se integra en el grupo de trabajo	Privarle de participar en actividades extraescolares
No admite correcciones	Fomentar su autoestima
Tiene falta de base numérica	Reforzar su base numérica
Tiene falta de base algebraica	Reforzar su base algebraica
No realiza preguntas o no sabe realizarlas	Orden y limpieza. Mayor esmero en caligrafía
Desordenado/a en la presentación de los trabajos	Trabajar especialmente la comprensión lectora
No relaciona los conceptos con su aplicación práctica	Actividades de refuerzo educativo para el verano
Dificultad para seguir el ritmo marcado	Integrarlo en grupos dinámicos
Reflexiona poco sus respuestas	Ejercicios básicos y progresivos de razonamiento
Falta de base en el idioma extranjero	Adaptaciones curriculares
Falta de base en el idioma materno	Diversificación curricular
No interpreta gráficas sencillas	Repetición de curso
Otras	Otras

Fuente: Elaboración propia

La evaluación tradicional se dirigía, fundamentalmente, a calificar al alumno para producir su promoción académica. A partir de la LOGSE, en cambio, se plantea una finalidad orientadora tanto para el alumnado, como para el profesorado, sobre determinados aspectos del proceso educativo (metodología, adaptaciones curriculares, etc.). De lo que se deduce la importancia de la información que se obtiene con la evaluación, información para profesores, alumnos, y sus familias.

La conjunción de las diferentes estrategias comentadas anteriormente, observación y recogida de datos (escalas, exámenes, etc.), nos llevará a interpretar toda la información, especialmente si se acusan coincidencias. El último paso será la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje, si ha lugar.

4.6. La evaluación del rendimiento académico del alumnado: Inicial, formativa y final.

Se prevén tres fases de la evaluación en su dimensión temporal: Una evaluación inicial en la que debemos medir los conocimientos previos con los que parte el alumno, sus actitudes y sus capacidades. Así obtendremos datos significativos para adecuar el proceso educativo a las necesidades y motivaciones de cada alumno. Esta evaluación se puede realizar en torno a las siguientes propuestas, adecuando su dificultad al nivel en el que la realicemos:

- Redacción sobre un tema de actualidad que sirva para observar la capacidad del alumno en la expresión escrita, tanto en su aspecto expresivo, como ortográfico.
- Prueba escrita u oral sobre un texto, en la que se incluyan contenidos conceptuales y procedimentales tales como: significados de palabras, resumen, análisis y comentario, etc.
- Lectura en voz alta para observar los posibles errores y determinar su nivel lector (entonación, pausas, expresividad, etc.).

En esta *evaluación inicial*, debemos atender a los contenidos conceptuales y procedimentales sin valorarlos con ninguna nota; simplemente interesa al profesor constatar el nivel de preconcepciones que poseen los alumnos sobre los diferentes bloques de contenido. Su conocimiento es fundamental, pues así obtendrá datos suficientes como para adecuar la unidad a la situación establecida y realizar los ajustes necesarios.

Evaluación formativa. Es paralela al desarrollo del proceso educativo y persigue, fundamentalmente, el recibir información constante sobre el grado de adaptación del proceso a las necesidades y posibilidades del alumnado, para poder introducir, en su caso, aquellos mecanismos de ajuste que fueran menester.

Evaluación final. Es una evaluación sumativa que coincide con el término del proceso educativo, unidad didáctica, ciclo, etc. Persigue el valorar el nivel de consecución de los objetivos del proceso educativo en cada alumno. Para su realización, es necesario que informemos a los alumnos sobre los contenidos que se van a desarrollar y cuáles son los mínimos que les vamos a exigir.

4.7. Instrumentos de evaluación.

Los referentes de la evaluación serán, en cualquier caso, los criterios de evaluación de área o los elaborados en el diseño de la unidad didáctica. La propia evaluación se realizará sobre los aprendizajes de unos contenidos programados y mediante el diseño de actividades basadas en esos criterios, que hacen referencia a los distintos tipos de contenidos. La complejidad que conlleva el modelo de evaluación que se propone, así como la propia de los mismos aspectos que deben ser evaluados, impide que se pueda llevar a cabo con cierta garantía de calidad a través de una única técnica o instrumento, pues, al igual que el aprendizaje de cada uno de los tipos de contenidos recogidos en el currículum del área requiere unos tipos determinados de estrategias didácticas para su enseñanza, asimismo existen diferentes estrategias para llevar a cabo la evaluación de cada uno de ellos, procurando siempre que el contexto de la evaluación sea similar al contexto del aprendizaje.

Es importante insistir en que la evaluación debe comenzar con un análisis de los conocimientos previos de los alumnos y proseguir durante el propio proceso de aprendizaje, pues cuando está ligada a la medición exclusiva de niveles terminales de rendimiento, acaba reduciéndose a un proceso de calificación. De hecho, cuando las actividades de aprendizaje están dirigidas fundamentalmente a superar una evaluación o control, el alumno se implica en un proceso de aprendizaje memorístico, pues le resulta más rentable memorizar y luego olvidar que tratar de comprender contenidos sobre los que luego no va a volver.

En la relación que vamos a presentar a continuación, planteamos diferentes instrumentos de evaluación, los cuales se vinculan con esa doble intención

sumativa y formativa de la evaluación educativa, orientada la primera a evaluar los aprendizajes de los alumnos y la segunda a constatar la validez o el acierto de la experiencia didáctica:

- A. Cuestionario en torno a ideas previas de los alumnos.
- B. Anotación en el diario de clase de cuantas observaciones, incidencias o impresiones estime el profesor oportunas a lo largo de la experiencia didáctica.
- C. Revisión, corrección y evaluación del cuaderno de clase (en el que deben constar los apuntes de clase, algunos conceptos de cada unidad didáctica y los ejercicios individuales de análisis y producción de textos).
- D. Revisión, corrección y evaluación de las tareas expresivas y comprensivas de aprendizaje.
- E. Ejercicios orales y escritos sobre los conceptos de cada unidad didáctica.
- F. Anotación en el registro personal de cada alumno de las observaciones referidas a su grado de participación en el trabajo de análisis y producción de textos, realizados individual o colectivamente (integración en el grupo, aportaciones al trabajo cooperativo...).
- G. Anotación en el registro personal de cada alumno de las observaciones sobre las actitudes críticas argumentadas de los alumnos y sobre su tolerancia y respeto ante las opiniones ajenas.
- H. Sesiones de seguimiento con profesores que estén experimentando las mismas unidades, con el fin de contrastar las dificultades y de introducir cuantos cambios se consideren oportunos.
- I. Encuesta final a los alumnos y discusión en grupo sobre las conclusiones.

Por último, presentamos una tabla de texto para mostrar de una manera más gráfica la relación que guardan los criterios de evaluación con los instrumentos necesarios que nos garantizan la recogida de información. Debemos tener en cuenta que en la evaluación de los contenidos hay tres puntos de referencia, conceptos, procedimientos y actitudes, de la misma manera que se especifican en la programación didáctica de cada nivel educativo.

EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS		
Contenidos	Criterios	Instrumentos
<u>1. Conceptos</u>	*Grado de asimilación de los mínimos fijados: -ESO: 40% -BACH. 50%	-Dos controles escritos por evaluación -Mapas de contenidos, resúmenes, esquemas, etc. -Preguntas en clase
<u>2.1. Procedimientos</u> Expresión y comprensión escrita	-Presentación correcta -Corrección gramatical y ortográfica -Riqueza de vocabulario -Técnica del subrayado -Jerarquización de ideas -Organización, claridad y originalidad	-"Proyecto de trabajo" trimestral -Trabajo de lectura -Cuaderno del alumno
	<u>2.2. Procedimientos</u> Expresión y comprensión oral	-Lectura expresiva -Corrección gramatical -Claridad de ideas. Originalidad -Lenguaje no verbal
<u>3. Actitudes, valores y normas</u>	-Hábito racional de trabajo -Capacidad crítica y creativa -Afán de autoperfección lingüística -Puntualidad y asistencia	-Trabajo en equipo -Participación en clase: respeta norma, pide la palabra, etc. -Autocontrol ortográfico ("Mis faltas favoritas") -Uso del diccionario: fichas léxicas

Fuente: Elaboración propia

4.8. Autoevaluación y coevaluación del alumnado.

La autoevaluación va a permitir conocer las referencias y valoraciones que, sobre el proceso, pueden proporcionar los alumnos. De esta forma, la información obtenida por otros medios podrá enriquecerse con la inclusión de matices nuevos. El desarrollo de la autoevaluación requiere la elaboración de cuestionarios mediante los cuales se puede indagar la opinión del alumnado sobre aspectos como:

- La adecuación de la programación que se está desarrollando.
- La validez y coherencia del tipo de actividades diseñadas y de los instrumentos o medios utilizados.
- La coordinación que se está siguiendo con otras áreas.
- Las posibles necesidades de realizar adaptaciones curriculares.
- La revisión de los criterios de evaluación seguidos hasta entonces.
- La revisión de los acuerdos tomados en reuniones o en sesiones de evaluación previas.

La autoevaluación también resulta útil para realizar el seguimiento de los aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, como por ejemplo:

- El aprovechamiento que se hace de las actividades escolares y extraescolares.
- La acción tutorial que se está realizando y la que se quiere propiciar.
- La planificación y el aprovechamiento de los recursos del centro y el entorno.

La autoevaluación y la coevaluación resultan instrumentos muy eficaces para que los alumnos, sujetos fundamentales del proceso de aprendizaje, sean responsables conscientes de su propio progreso. En la ESO, la labor del profesorado, en este aspecto, se limitará a alentar y respetar esta evaluación y coevaluación a través de coloquios, debates, la lectura de los trabajos del alumnado por los demás compañeros de clase, etc. En el Bachillerato, dada la edad del alumnado (17-18 años), la autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje puede llevarse a cabo por alumnos con una mayor capacidad reflexiva para analizar su propio progreso. Debemos respetar la autoevaluación y la coevaluación, propiciando momentos para que se lleven a cabo y tomando nota de las sugerencias por ellos aportadas.

BRIZ VILLANUEVA (1998: 115-140) señala las aplicaciones que tiene la autoevaluación: van desde técnicas de diagnóstico conductual o introspectivo, como el auto-informe, en las que el sujeto se auto-observa para informar al evaluador, a través de entrevistas, cuestionarios autodirigidos, etc., hasta mecanismos de autocomprobación o autocorrección en los que el alumnado, mediante una serie de cuestionarios claves o baremos, corrige su propia tarea, coparticipando en el proceso evaluador, recibiendo retroalimentación inmediata de la eficacia de su trabajo y haciéndose consciente de los logros y las necesidades inmediatas. Para este autor, se dan tres modalidades jerarquizadas de autoevaluación; en la práctica diaria de una clase de LCL, ciertamente las tres pueden ser necesarias, pero, obviamente, la tercera es la ideal en el ámbito educativo, siendo cada día mayor su utilización como un instrumento más de evaluación.

- Modalidad I.- Convierte al sujeto en informador de su conducta para que otros diagnostiquen y tomen decisiones.
- Modalidad II.- El alumno toma el papel del evaluador, calificando y corrigiendo sus propias actividades.
- Modalidad III.- El sujeto interviene activa y críticamente en su proceso de aprendizaje, responsabilizándose del mismo.

Por otra parte, podríamos definir la coevaluación como una modalidad de evaluación en la que participan varias personas en el proceso de aplicación y toma de decisiones. Normalmente, se considera que uno de los participantes es el propio sujeto evaluado, con lo que podríamos hablar de coevaluación interna. La externa sería la realizada por agentes externos como el profesorado, en colaboración con otras personas como padres, tutores, expertos... Los actuales planteamientos de evaluación consideran fundamental la coparticipación de los alumnos, individualmente o en grupos, en los procesos evaluadores.

4.9. Didáctica aplicada y formación del profesorado.

En el desarrollo de este apartado ofreceremos puntos de referencia que remiten a la formación universitaria que ha ido configurando el perfil profesional específico que caracteriza la especialidad del profesorado; cuando va a enfrentarse a una clase concreta, entran en juego una serie de aspectos y dimensiones que requieren una atención especial para resolver los asuntos previsibles y los no

contemplados, los explícitos y los encubiertos, los técnicos y los humanos, la explicación de contenidos y la comprensión de los mismos por parte de los alumnos, los valores, ideales y expectativas como profesor y los valores, ideales y expectativas de los demás (alumnos, padres, empleadores, administradores...). En esta encrucijada de perspectivas, la Didáctica nos ofrece el soporte conceptual y práctico para hacer del quehacer docente una actividad que debe guiarse por motivos de formación y, por tanto, enraizada en principios de procedimiento morales.

En esta exposición encontraremos, como propósito básico, argumentos que desarrollan las ideas bosquejadas, aportando puntos de vista integradores, buscando relaciones interdisciplinarias —relaciones complementarias, por tanto, que no de subordinación— entre la formación científica que supone una titulación universitaria y la didáctica aplicada al área de conocimiento de la especialidad pero reconocida con entidad propia para constituirse en conocimiento válido para fundamentar, interpretar, valorar y explicar la intervención docente en el aula. Dando por supuesta una sólida formación universitaria en un área de conocimiento específica, lo que importa en este momento es acercar al profesorado al punto de vista didáctico del propio conocimiento para hacer de él un instrumento de formación, que es lo que sustantivamente se pide en los niveles en los que enseñamos.

4.9.1. La comunicación didáctica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es eminentemente un proceso de comunicación, en el que todos los elementos que lo integran —profesorado, alumnado, situaciones, elementos materiales, medios y recursos didácticos, distribución de tiempos y espacios, etc.— son portadores de mensajes. Si estos mensajes son intencionados o no; quién y cómo ejerce el control de dichos mensajes; quién selecciona, dirige, interpreta estos mensajes; con qué finalidad y con qué consecuencias para todo el proceso... son algunos aspectos que vamos a plantearnos a partir de estos apartados.

La comprensión de la enseñanza como un proceso comunicativo, el modelo explicativo de dicho proceso que asumamos como profesores y la actitud que tomemos en clase con respecto al control de este proceso, generará un determinado clima de relaciones de comunicación en el aula que caracterizará una determinada metodología de trabajo y condicionará en gran medida los aprendizajes. El

propósito que orienta estas líneas persigue los siguientes objetivos:

- ❖ Entender el proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso de comunicación.
- ❖ Descubrir que tal proceso de comunicación didáctica tiene unas marcadas diferencias con la comunicación humana, y que tales diferencias condicionan las relaciones de comunicación que se establecen en el contexto educativo.
- ❖ Reflexionar sobre la importancia de fomentar unas determinadas relaciones de comunicación para propiciar una metodología de trabajo activa y participativa.
- ❖ Desarrollar estrategias de control y mejora de las relaciones de comunicación en el aula.
- ❖ Diseñar situaciones ideales de relaciones de comunicación didáctica en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, contemplando el papel de cada uno de los elementos del proceso comunicativo: profesor, alumnos, medios, materiales y recursos, distribución de tiempos y espacios...

Son muchos los autores (entre otros, GIMENO SACRISTÁN, 1981; PÉREZ GÓMEZ, 1985; CONTRERAS, 1990) que han analizado, desde diferentes perspectivas, el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de comunicación humana. Existe un modelo clásico que explica la comunicación humana como un proceso que se establece entre un emisor y un receptor de un mensaje, dentro de un contexto, a través de un canal, y según un código conocido y compartido por ambos. Este modelo sirve para representar el fenómeno de la comunicación lineal simple en que una persona transmite a otra una determinada información.

La referencia a este modelo puede resultarnos metodológicamente válida para tener una representación esquemática de una realidad mucho más compleja, y con el fin de delimitar y definir los elementos fundamentales que intervienen en el proceso de la comunicación. Pero este modelo lineal no resulta válido para comprender la complejidad de las relaciones de comunicación humana, y mucho menos los fenómenos que se desarrollan en el aula, ni la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el dominio de estos elementos es fundamental para que realmente exista la comunicación en ambos sentidos, para el

regreso de los mensajes, para el efectivo desempeño de nuestra función como educadores. Ahora bien, además de todos los componentes de la comunicación humana, la comunicación didáctica posee unas características específicas. El contexto escolar tiene sus propios códigos diferenciados. En este sentido, existe una cultura escolar que es preciso conocer y compartir para que existan unas relaciones de comunicación francas y fecundas.

CONTRERAS (1990) ha analizado una serie de características diferenciadoras de la comunicación didáctica, que condicionan a priori el tipo de relaciones de comunicación. En primer lugar, no hay que olvidar que la comunicación didáctica es una comunicación institucionalizada. La institucionalización supone una serie de mecanismos de control de comportamientos, espacios, tiempos, roles y condiciones en las que se desarrolla la comunicación, y que vienen a configurarse en el currículum. La mayor o menor participación del profesorado y del alumnado en la concreción del currículum vendrá determinada y, a su vez, configurará una particular forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, una determinada metodología y una manera de entender la evaluación.

De este carácter institucional del contexto escolar se derivan otras características más concretas: la intencionalidad, la obligatoriedad, la jerarquización y el carácter grupal de la comunicación didáctica. La intencionalidad de la comunicación didáctica viene manifestada en el currículum de la Enseñanza Secundaria mediante la explicitación de unos objetivos de etapa y de ciclo. De todos modos, hay otros roles que cumple la institución escolar, que no están explicitados en documentos oficiales y que pertenecen al currículum oculto. Somos conscientes de que la institución escolar, el sistema, los institutos, los mismos profesores e incluso los alumnos, asumen, transmiten y reproducen los valores de la sociedad, el status quo. Estos valores no siempre son del todo confesables ni manifiestos en el currículum explícito, y pertenecen a lo que llamamos currículum implícito o currículum oculto.

Al igual que la intencionalidad, otra característica diferenciadora de la comunicación didáctica es su carácter forzoso y obligatorio, frente al carácter voluntario y espontáneo de la comunicación humana. Deberíamos reflexionar sobre qué posicionamientos pueden adoptar distintos modelos de profesores ante una situación de comunicación pretendidamente abierta y voluntaria, aunque impuesta de hecho, como es la que se plantea en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Pero aun hay más: el carácter jerárquico de la relación, marcado no solamente por la diferenciación de roles, sino por el dominio del objeto de la

comunicación —los contenidos— por parte del profesor, que le coloca en clara posición de interlocutor privilegiado.

Y por último, otro aspecto que debemos tener en cuenta es que dicha comunicación se produce en grupo, lo cual implica una serie de consecuencias que condicionan las relaciones entre los miembros del grupo y de éstos frente al profesor. Qué peso puedan tener estas peculiaridades y cómo puedan condicionar las relaciones de comunicación va a depender básicamente de nuestra actitud como profesores frente al fenómeno de la comunicación didáctica, del papel que asignemos a sus elementos, de lo que entendamos por enseñar y por aprender y, aun más, de nuestra propia concepción del mundo, de la sociedad y de la educación. Es obvio que estas características condicionan en cierto modo las relaciones de comunicación que se establecen en el aula. De todas formas, vamos a seguir con el análisis de los elementos de la comunicación didáctica con el fin de comprender mejor este proceso para diseñarlo, controlarlo y reorientarlo cuando sea preciso.

4.9.2. Los elementos de la comunicación didáctica.

Nos vamos a centrar en el análisis de cuatro de los elementos que configuran el proceso de comunicación didáctica:

- ❖ El emisor-fuente de información.
- ❖ El mensaje didáctico.
- ❖ El destinatario-receptor.
- ❖ El contexto.

Partimos de estos cuatro elementos con el fin de comprender en qué medida pueden contribuir al establecimiento de un determinado clima social en el aula y configurar unas determinadas relaciones de comunicación. Aunque todos los participantes en el proceso de la comunicación didáctica son creadores de mensajes, el profesor es el principal emisor, integrador de todas las fuentes de información que confluyen en el aula.

Al hablar de fuentes de información, nos referimos no sólo al libro de texto, lecturas, medios, recursos y materiales didácticos, sino también a las fuentes indirectas tales como el tiempo que dedica a cada actividad —con lo que está

informando de la importancia que para él tiene esa acción—, la selección de determinados medios y el uso que de ellos hace. El profesorado no solamente participa en el proceso de la comunicación, sino que también organiza y controla dicho proceso, a pesar de estar condicionado en gran medida por el carácter institucional de la comunicación didáctica, señalado anteriormente, y por el currículum explícito e implícito, que le vienen impuestos como consecuencia de la mencionada institucionalización.

De todos modos, el profesorado también participa en la concreción de dicho currículum, en su desarrollo y en el control de sus elementos, fundamentalmente los contenidos y la evaluación, lo que le confiere una situación de privilegio para el control de las relaciones de comunicación. Y al hablar de contenidos, nos estamos refiriendo a otro elemento fundamental del proceso de la comunicación didáctica: el mensaje o los mensajes didácticos. Pero los mensajes didácticos no se agotan en la simple transmisión de contenidos por parte del profesor. Existen otros mensajes que tienden a mantener el control y el orden social, que no suelen emitirse por los canales de comunicación verbal, y que hacen referencia al cómo se enseña, aspecto tan importante o más que el contenido de la enseñanza, el qué se enseña.

GIMENO SACRISTÁN (1981) cita cuatro tipos de contenidos, o cuatro dimensiones del contenido de la comunicación: informativa, de estructuración, de control de la conducta, y la dimensión personal-afectiva. Estas cuatro dimensiones hacen referencia tanto al *qué se enseña*, como al *cómo se enseña*. No debemos olvidar que aquello que el profesorado haga en el aula tiene más influencia en el alumnado que lo que les cuente o les enseñe. ¿Qué valores trasmite el profesorado que habla de libertad, tolerancia, pluralismo, desde una posición de prepotencia, intolerancia e intransigencia?

Como habremos podido comprobar en muchas ocasiones, el alumnado capta cuáles son los verdaderos mensajes que se les transmiten, a pesar de la aparente contradicción entre las informaciones de diferentes fuentes. Porque, aunque hemos afirmado que en todo proceso de comunicación cada uno de los participantes está continuamente emitiendo y recibiendo mensajes, el principal destinatario y receptor de los mensajes que se producen en el aula es el alumnado, que no se limita a recibir los mensajes verbales relativos a contenidos, sino que capta e interpreta el sentido del contexto, y en consecuencia desarrolla su forma de participación y condiciona sus aprendizajes.

Existe una línea de investigaciones (ALONSO TAPIA, 1991; SARRAMONA,

1988) que relacionan los aprendizajes con la metodología del profesorado, con el contexto del aula, y con el tipo de relaciones de comunicación que en ella se establecen. Cada clase constituye un contexto diferenciado, construido mediante la interacción de alumnos y profesor. De todos modos, no debemos olvidar que este contexto está inmerso en otro contexto más amplio que es el Sistema Educativo, y éste a su vez está al servicio de una sociedad. Además de los elementos analizados hasta el momento, el profesorado puede manejar una serie de variables para fomentar unas determinadas relaciones de comunicación en el contexto escolar, que revisamos a continuación.

4.9.3. El dominio de la comunicación didáctica.

GRANT (1978) ha analizado detenidamente algunos de estos elementos que condicionan las relaciones de comunicación y que el profesor puede controlar de una u otra forma para propiciar una comunicación efectiva en un contexto didáctico: las distancias, la voz, el cuerpo, las palabras, la situación. Todos somos conscientes de que un elemento fundamental que contribuye a crear un determinado tipo de relación de comunicación es el control de las distancias. Tanto el profesor que explica "la lección" sentado en su mesa sobre una tarima, como el que lo hace paseando a lo largo y ancho de la clase, entre los alumnos, están marcando un determinado tipo de relación, y condicionando, por tanto, la comunicación.

La distancia puede definir el tipo de relación que el profesorado quiere establecer con sus alumnos. A una corta distancia existe un tipo de relación mayor, una sensación de contacto personal y de implicación que propicia un mayor grado de participación. Por el contrario, a una distancia más larga se pierden infinidad de mensajes no verbales que podrían enriquecer la comunicación, tales como la mirada, el vestido, el cuerpo, la expresividad, así como los matices de la expresión y calidad de la voz.

Otro elemento muy importante en nuestro quehacer de profesores que debemos tener en cuenta es la voz. Cada uno de sus componentes —volumen, tono, velocidad— es portador de matices significativos que enriquecen o bloquean la comunicación. El volumen de la voz debe estar en relación directa con la distancia. A corta distancia bajamos el volumen de la voz para asumir una actitud confidencial, mientras que en distancias más largas debemos levantar el volumen a fin de que llegue el mensaje oral a sus destinatarios. Esto conlleva una pérdida de

matices.

El tono es portador de infinidad de mensajes. Puede transmitir emociones como temor o dominio de la situación, determinación o indecisión, aprobación o desaprobación. Podemos adoptar un tono afectuoso, respetuoso, indiferente, amenazante, sarcástico o mordaz, condicionando el tipo de comunicación que se establece en el aula. La no variación de tono durante toda la clase provoca monotonía y pérdida de la atención. También la velocidad verbal condiciona la comunicación y transmite mensajes que pueden ser de calma, reflexión, prisa, acción, etc. La velocidad deberá estar en consonancia con la capacidad receptiva de los destinatarios, nuestros alumnos, sin llegar a ser excesivamente lenta, para no aburrir.

El lenguaje corporal es otro elemento fundamental en el proceso de la comunicación. Nuestra simple presencia física, la forma de vestir, de caminar, los gestos, están enviando mensajes sin cesar a nuestros interlocutores. No sólo es posible controlar dichos mensajes, sino que para propiciar unas relaciones de comunicación más fecundas conviene cuidar y enriquecer el repertorio personal de gestos y controlar los movimientos y actitudes. Siguiendo a GRANT, (1978: 33) podemos afirmar que el cuerpo y la voz son el medio. En este sentido forman parte esencial del mensaje.

Por otra parte, el control de las palabras supone tanto la selección de las palabras adecuadas para que nuestro mensaje sea claro y comprensible a los alumnos, como el uso de estructuras lingüísticas que lo hagan cercano a su ambiente diario. El uso de recursos literarios como el símil, la alusión, epítetos atractivos, o de recursos afectivos tales como utilizar tú, o nosotros, son detalles a tener en cuenta para el establecimiento de un determinado tipo de relación. Por último, debemos prestar atención al control situacional, que conlleva el control de los elementos materiales, decoración, iluminación, colores, medios y recursos tecnológicos, así como el control del espacio, colocación del mobiliario y distribución del tiempo de la clase. Todos estos elementos están enviando mensajes y condicionando el tipo de relación que se establece en el aula.

4.9.4. Estrategias metodológicas y didácticas.

La cuestión de las estrategias en el orden práctico, es decir, en el desarrollo y puesta en práctica de la clase, no es un tema menor. El profesorado puede

dominar “su materia”. Si no conoce y domina igualmente unas determinadas y pertinentes estrategias de enseñanza, difícilmente puede conseguir el objetivo prioritario de su función de enseñante: que los alumnos aprendan. Como los alumnos son diversos y diferenciados, difícilmente vale la misma estrategia para todos. Habrá, por tanto, que prever la implementación de diversas estrategias a lo largo del curso.

Como la diversidad temática en una misma disciplina es real, será preciso adecuar las estrategias a los contenidos y viceversa. Hay que evitar la confusión de que todas las estrategias son óptimas para todo, todos y siempre. En tal sentido, es conveniente situar la estrategia en su lugar: el mejor modo para enseñar-aprender algo. Estrategia, recurso, procedimiento, modo, método, actividades, no son sinónimos. En el concepto estrategia (SEVILLANO GARCÍA, 1995) integramos planificación, proyección, previsión, secuenciación. Se trata de un proceso más largo y no de un procedimiento para resolver una cuestión puntual en un momento determinado. Las estrategias están en función de los objetivos que buscamos, de las metas donde queremos llegar, de los caminos que elegimos para ello.

Actualmente el término estrategias ha pasado a significar el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso. Así entendidas y planteadas, las estrategias guardan estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr y con la planificación concreta. La consideración unitaria de las estrategias (SEVILLANO GARCÍA, 1995) supone englobar tres elementos fundamentales constitutivos:

- A. El elemento combinatorio, referido a la organización coherente de los recursos.
- B. El probabilístico, que implica un análisis de fenómenos debidos al azar.
- C. El voluntarista, que alude al control y canalización de las fuerzas confluyentes en el proceso.

Las estrategias tienden a estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales. Buscan ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada alumno. Como las estrategias son diversas y variadas es preciso seleccionarlas también en función de las características de las áreas de conocimiento, las actividades que se proponen y del contexto.

La Reforma de las enseñanzas, tanto en el DCB (LOGSE, 1990) como en la propia LOGSE y en los Decretos Curriculares, se limitaba a apreciaciones generales y recomendaba, sin pronunciarse por ninguna en concreto, aquellas estrategias que:

- ❖ Posibiliten la interacción entre iguales como fuente de desarrollo y estímulo para el aprendizaje.
- ❖ Busquen un enfoque globalizador.
- ❖ Secuencialicen los niveles de dificultad para cada grupo y, si es posible, para cada alumno.
- ❖ Permitan una atención individualizada mediante procesos metodológicos diferenciados dentro del aula.
- ❖ Fomenten la utilización de métodos y recursos variados que potencien la creación y uso de las nuevas estrategias propias de búsqueda y organización de los elementos requeridos para resolver un problema. Faciliten información previa al comienzo del trabajo de los alumnos. Den importancia a la investigación, exploración y búsqueda de soluciones propias por parte del alumnado.
- ❖ Permitan el uso de diversas fuentes de información y recursos metodológicos. Proporcionen al alumno información sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra.
- ❖ Tiendan hacia metas cognitivas generales y de procesamiento de la información.
- ❖ Posibiliten objetivos metacognitivos como conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones de percepción, memoria y razonamiento.
- ❖ Fomenten la autonomía en la búsqueda de soluciones (procesos autónomos de autoaprendizaje).
- ❖ Generen planes de trabajo y su revisión sistemática tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- ❖ Estimulan la creación de un clima de aceptación mutua y la cooperación dinámica de grupos.
- ❖ Favorezcan la planificación en equipo (docente, centro).

- ❖ Permitan integrar medios didácticos variados, a saber, recursos escritos, material para la realización de experiencias, medios audiovisuales, ordenador, etc.
- ❖ Favorezcan la programación de actividades de tipo comprobatorio, descubrimiento dirigido, de investigación libre, realización de pequeños proyectos, resolución de problemas, salidas fuera del centro escolar, búsqueda de información, comunicación de resultados. Entender la dimensión práctica de los conceptos.

4.10. Formación científica y didáctica aplicada.

Es obligado suponer que de las aulas universitarias cada alumno sale con un bagaje considerable de conocimientos científico-culturales significativos, tanto en calidad como en cantidad, que lo legitiman para desempeñar un puesto de trabajo competente en la sociedad. Partimos, en consecuencia, de la premisa de que la Universidad forma profesionales cualificados en las distintas áreas de conocimiento. En el mismo sentido, y parece revestir el mismo carácter de obviedad, los mismos alumnos salen con lagunas palpables cuando aquel conocimiento, aquella cultura, aquella ciencia, sirven de base casi exclusiva que garantiza una cualificación adecuada como docentes, pues, por lo general, no suele constituir una prioridad importante en las expectativas y en los objetivos y, por tanto, no entran en los planes de estudio de la formación universitaria.

Mientras que resulta sencillo suponer y aceptar que la formación universitaria garantiza el desempeño profesional especializado según áreas de conocimiento concretas, no parece revestir el mismo carácter de evidencia cuando aquella formación esencialmente cultural o científica de rango superior y de alta especialización debe servir como garantía para una enseñanza de calidad en los niveles no universitarios, en los que las prioridades se deciden en función de su potencial formativo, más que de especialidad alguna. Parece presumirse, y se acepta sin más análisis, que aprendiendo contenidos uno aprende simultáneamente a enseñarlos, lo que a su vez conlleva implícitamente que también uno aprende a seleccionarlos y a evaluarlos y aprende a hacer frente a cuanta contingencia pueda presentarse en el aula, que no sólo es de transmisión lineal de contenidos.

En la docencia, que es esencialmente una actividad social práctica, se necesita, sin embargo, tener en cuenta que para enseñar hace falta algo más que

saber de contenidos concretos. No basta con saber la asignatura (HERNÁNDEZ y SANCHO, 1993), pues el conocimiento no se puede reducir a un objeto que hay que transmitir. Es necesario que aquellos contenidos de aprendizaje sean reinterpretados desde la perspectiva docente para descubrir en ellos su potencial formativo. Para ello, la Didáctica puede ofrecer el soporte de formación sustantivo.

En este sentido, hace falta una formación didáctica específica basada en los conocimientos y experiencia profesionales que garanticen el desempeño cualificado del trabajo práctico docente. Desde el punto de vista desde el que hablo, la enseñanza deja de verse como algo esencialmente técnico, lo que implícitamente quiere decir que deja de verse como actividad neutra y permanente, inmune a los cambios e influencias socioculturales del entorno o de las vicisitudes del propio profesor. También deja de verse al profesor como un sujeto que aplica técnicas de rendimiento específicas que otros diseñan. La enseñanza se contempla como una actividad social compleja y cargada de multiplicidad de valores de carácter ético, ideológico, político y social, no sólo de conocimiento académico. Pero también, se considera como una actividad que tiene que hacer frente a multitud de asuntos imprevisibles e inseguros, difícilmente reducibles a condiciones de control del tipo de laboratorio, asumiendo que las condiciones sociales y culturales son fenómenos cambiantes que inciden en el proceso educativo.

Frente al reduccionismo que conlleva una visión técnica de la enseñanza, de lo que se trata en esta interpretación es de acercarse a la docencia desde una perspectiva crítica, que analice la profesión docente en su complejidad social y profesional, ya que ser profesor tiene que ver con el dominio de conocimientos y habilidades especializados (GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 2008), pero antes y a la vez tiene que ver con las condiciones culturales e intelectuales de partida, con profundas convicciones, actitudes y formas de concebir el mundo, arraigadas en el estrato antropológico y social de procedencia y con las que se pueden obtener durante la formación.

En esta misma dirección apuntan las palabras de LUCKESI (1987: 31) cuando define el ámbito propio de la Didáctica: *“Pienso que la Didáctica, para asumir un papel significativo en la formación del educador, deberá cambiar sus rumbos. No podrá reducirse y dedicarse solamente a la enseñanza de medios y mecanismos por los cuales se pueda desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debiera ser un eslabón fundamental entre las opciones filosófico-políticas de la educación, los contenidos profesionalizantes y el ejercicio cotidiano de la educación. No podrá continuar siendo un apéndice de orientaciones*

mecánicas y tecnológicas. Deberá ser, por el contrario, proyecto histórico, que no será hecha tan sólo por el educador, sino por el educador, conjuntamente, con el educando y otros miembros de los diversos sectores de la sociedad... La Didáctica, al ejercer su papel específico, deberá presentarse como eslabón traductor de posturas teóricas en prácticas educativas".

La Didáctica, en la interpretación crítica a la que apunto, antes de verse reducida a mera aplicación de teorías y de conocimientos elaborados en otros niveles o en otras instancias o áreas de conocimiento y antes de limitar la intervención del docente a simple ejecutor de prescripciones que otros elaboran, reivindica la necesidad de crear un espacio propio de elaboración y de reflexión desde el que el profesor puede libre y responsablemente decidir, además de intervenir.

Es necesario advertir que, sin esta capacidad de tomar decisiones, difícilmente se le puedan pedir responsabilidades al profesorado, pues debe quedar claro que sin poder, toda alusión a la responsabilidad y a la autonomía, valores en alza en el discurso de la LOGSE —no tanto en el de la LOCE, como en la actual LOE— es simple retórica. Sólo desde esta integración de perspectivas podrá superarse la dicotomía interesadamente mantenida entre teoría y práctica, que implícitamente conlleva la separación entre universidad y escuela, entre formación universitaria y formación no universitaria del profesorado, estableciendo estratos superficiales de diferenciación convencional (maestros y profesores, por ejemplo), que responden sin duda a la división social del trabajo.

Preservar la toma de decisiones siempre fue para quienes ostentan el poder su reducto más protegido, aunque en el empeño fuera necesario crear barreras artificiales de autoprotección. Sólo desde este interés puede mantenerse tanta división entre sujetos que comparten o están llamados a compartir una misma profesión, aunque la razón oculta de sostener aquel poder no haya sido otra que la de perpetuar las diferencias entre quienes toman las decisiones —atalaya de poder, desde la que se decide "qué hacer"—, dejando a los "prácticos" la posibilidad de las decisiones sobre "cómo hacer".

4.11. Competencia profesional y desarrollo del currículo.

El espacio que abarca la Didáctica (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001¹) está referido a los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de que trata y tienen que ver con los aspectos intencionadamente formativos de los sujetos que están implicados en el proceso educativo —de ahí su necesario compromiso moral—, que no sólo es de transmisión. En los niveles educativos a los que nos estamos refiriendo, prima ante otras intenciones la de formar ciudadanos educados, no de seleccionar alumnos para la universidad, ni tan siquiera para el trabajo. Esta misma orientación viene reforzada por la concepción que hoy se da a la Educación Secundaria Obligatoria —concepción que pervive en el Bachillerato—, donde el carácter formativo en sí como etapa terminal abre nuevas posibilidades para quienes enseñan y para quienes aprenden en este nivel, además de preparar a los sujetos para seguir otras etapas de formación, bien sea en el Bachillerato, bien sea en la Formación Profesional, bien sea en la Universidad.

La relevancia que se le reconoce hoy al papel activo del profesorado y el reconocimiento a su poder decisorio (VILLAR ANGULO, 1988) lleva a consolidar la responsabilidad profesional que surge de la autonomía que le confiere tal reconocimiento, superando visiones tecnocráticas precedentes. Como ejemplo más inmediato, tenemos la experiencia vivida en —y a partir de— la Ley General de Educación del 70 (LGE, 1970), donde al profesorado se le asignaba un papel de aplicador, que los expertos y elaboradores de teoría se instalaban en otros estratos alejados de la práctica, como podían ser los expertos confeccionadores de libros de texto, instrumento de primera mano que interpretó y concretó las intenciones de aquella reforma.

Esto debe interpretarse en el sentido de que el camino de formación que conduce a la enseñanza en los niveles básicos pasa por la formación universitaria o equivalentes —estamos hablando de la Educación Secundaria—, pero no va directamente de una formación científica que sirve de base, y desde la que el profesorado puede decidir y planificar, a la enseñanza si no pasa por la necesaria formación didáctica que integre globalmente los dos extremos. El puente entre una parte y la otra lo tiende precisamente la Didáctica.

La actual solución dada para paliar la falta de formación en didáctica aplicada a cada una de las áreas de conocimiento en particular, psicopedagógica en general, es la que se impartía en los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). Pero debemos tener en cuenta que ésta será en todo caso una solución coyuntural a la

espera de una reestructuración de los centros de formación específicos que se responsabilicen de la misma, lo que implica una decisión política. A pesar de las críticas serias que se le pueden formular a este sistema coyuntural vigente, necesitamos considerarlo como la única oportunidad institucional que hoy por hoy tienen los titulados universitarios que aspiran a la docencia para acercarse reflexivamente a lo educativo. Y a pesar de las buenas intenciones de educación permanente que se proclaman, puede incluso ser la única oportunidad formal que tengan durante toda su vida profesional, lo que, de mantenerse, no deja de ser la perpetuación de un vacío injustificado en la formación de los profesores. Algunas Universidades, como es el caso de la UCO, han comenzado desde el curso 2009-2010 a impartir el nuevo Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria (MPES).

4.12. Papel de la didáctica en la formación del profesorado.

Bastaría con acudir a los documentos que van creando y desarrollando la reforma del 90 para comprender la importancia que adquiere la Didáctica en la formación del docente. Son muchos los textos en los que se alude a esta necesaria relación interdisciplinar (en cuanto que se parte de una formación científica base y una formación didáctica propuesta).

Dos propósitos destacan respecto a la formación docente en la literatura que crea la normativa vigente: uno, la insistencia en la formación en la didáctica específica del área en la que el profesor está formado; otro, la formación permanente del profesorado, articulada preferentemente en torno a los Centros de Profesorado, pero sin descartar las Universidades, como factor sustantivo de la mejora de la calidad de la educación, objetivo último de la LOE (2006) y de la LEA (2007). En el apartado que estamos desarrollando, nos vamos a referir, sobre todo, al papel que debe desempeñar la Didáctica en la formación del profesor. Este enfoque, que hoy se ve recogido en las dos leyes antes citadas, vendría a dar respuesta a una imperiosa necesidad, sentida y manifestada por una amplia mayoría del profesorado de los niveles superiores, donde los profesores reclaman una mayor atención en su formación centrada en las didácticas específicas, sobre cualquier otra consideración o dimensión de formación.

Pero, ¿qué es, en qué consiste la aportación tan proclamada que puede brindar al profesorado la didáctica aplicada? ¿Por qué importa tanto para la formación del docente? ¿Qué nexos interdisciplinarios se pueden establecer entre la didáctica aplicada y la especialidad científica base? Como punto de partida podemos

retomar algunas ideas válidas para responder a estos interrogantes de los textos precedentes y descubrir en ellos algunas claves de la necesaria interrelación entre el conocimiento científico y cultural básico y la formación didáctica (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1998). Según lo dicho y sin la pretensión de agotar su cometido, la didáctica aplicada:

- ❖ Está llamada a ser puente entre la formación teórica especializada y la práctica.
- ❖ Prepara al profesor para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar reflexivamente su propia práctica.
- ❖ Capacita para comprender, explicar, diseñar y desarrollar el currículum y para comprender y explicar, desde la perspectiva de la intervención, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, contribuyendo a una sólida formación del profesor de carácter teórico y práctico.

Hay que insistir en uno de los aspectos que no se puede quedar en el simple matiz que puede pasar desapercibido: diseñar, desarrollar, analizar...; pero también reflexionar, elaborar, construir teoría, que no debe confundirse con palabrería pseudoteórica o retórica del estilo más ramplón de tipo recetario. Necesitamos superar las barreras interesadamente creadas e interesadamente mantenidas, por más que ficticias, que separan a quienes piensan lo que deben ser las prácticas de enseñanza y aquellos que realmente las llevan a cabo. En otras palabras, necesitamos superar las barreras entre teóricos y prácticos, siendo la Didáctica el nexo interdisciplinar necesario entre concepciones y posturas teóricas y prácticas educativas, creando un espacio propio de investigación y de reflexión, no exclusivamente de aplicación. Sólo así la reflexión y la acción podrán encontrarse en una relación dialéctica comprensiva y transformadora, que da por resultado una praxis emancipadora para quien la ejerce y para quien la recibe.

La integración entre teoría y práctica, entre qué hacer y cómo hacerlo, debe pasar por la necesaria formación interdisciplinar que facilite el entendimiento común —de conceptos, de terminología, de autores, de pensamiento— entre áreas de conocimiento que tradicionalmente han permanecido aisladas, cuando no conscientemente ignoradas una respecto a la otra, como es el caso de la formación científica de base y la formación en didáctica aplicada al propio campo científico. Formado en esta dirección interdisciplinar, el profesor sabe qué enseñar (Matemáticas, Ciencias, Lengua, Idiomas...), pero también sabe cómo enseñar decidiendo entre las posibles opciones (epistemológicas y metodológicas —de

enseñanza o de evaluación, por ejemplo—; y también entre tipo de tareas o formas distintas de estar en clase) que puede crear. En esta tesitura aquel conocimiento básico —que no sólo el conocimiento de carácter académico— puede ser reinterpretado para hacer de él esencialmente un medio de formación de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.13. Didáctica aplicada en el área de LCL de Educación Secundaria.

La Didáctica y el Currículum han vivido tradicionalmente de espaldas, en un olvido endémico. Lo que se hacía en un campo se ignoraba en el otro. Los autores podían escribir de Didáctica sin referirse a la teoría, al contenido o al desarrollo del currículum; los partidarios de la supremacía de éste último —*curricularistas* al decir de ÁLVAREZ MÉNDEZ (2001¹)— nunca tuvieron la necesidad de acudir a las fuentes de la Didáctica. La Didáctica se identifica con tradiciones arraigadas en la cultura europea, mientras que el se desarrolla en el ámbito anglosajón.

Cada área de conocimiento siguió rumbos distintos, creando narrativas diferenciadas. Esta situación no favoreció la construcción de un campo de identificación común ni ayudó a definir los márgenes para la investigación y para la acción educativa. Si la Didáctica se desarrolló dentro de unos márgenes académicos más definidos por reducidos, el currículum creció de un modo tan desmesurado que llegó a perder claridad. Lo que uno ganaba en precisión por el recorte en las metas, el otro lo perdía por la amplitud en su enfoque.

El profesor ÁLVAREZ MÉNDEZ (1987¹, 2001¹, 2001²), entre otros, ha estudiado y analizado pormenorizadamente los presupuestos teóricos en los que se basa la didáctica aplicada y su relación con la formación del profesorado. Allí constatamos que, cuando el profesor va a enfrentarse a una clase concreta, entran en juego una serie de aspectos y dimensiones que requieren una atención especial para resolver los asuntos previsibles y los no contemplados, los explícitos y los encubiertos, los técnicos y los humanos, la explicación de contenidos y la comprensión de los mismos por parte de los alumnos, los valores, ideales y expectativas como profesor y los valores, ideales y expectativas de los otros (alumnos, padres, empleadores, administradores...). En esta encrucijada de perspectivas, la Didáctica nos ofrece el soporte conceptual y práctico para hacer del quehacer docente una actividad que debe guiarse por motivos de formación y, por tanto, enraizada en principios de procedimiento morales.

En opinión de ÁLVAREZ MÉNDEZ (1987¹: 33), las didácticas aplicadas, llamadas también específicas o especiales, son unas ciencias jóvenes —hizo esta afirmación en 1987—, de historia reciente. Por lo general, siempre van ligadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado, razón por la que en principio deberían contribuir de modo especial a la organización de esta formación y de este perfeccionamiento, no sólo desde un sentido práctico, utilitario e inmediato, sino también como contribución importante para su propia formación científica. Ciertamente, la Didáctica contribuye de una manera eficaz en la formación de los docentes, sobre todo porque ella trata de resolver problemas a los que el lingüista, por ejemplo, no llega cuando se trata de llevar la misma ciencia que estudia al escenario artificial de enseñanza-aprendizaje que es el aula.

NOGUEROL RODRIGO (1998: 61-74) también coincide en señalar esta “juventud” de la didáctica que nos ocupa. En efecto, cuando analiza las relaciones de la investigación educativa con la Didáctica de la Lengua y la Literatura, señala que, por causa de su corta historia —remonta su origen a los años 70—, son muchas las fluctuaciones que se dan en este terreno, y que los profesionales que sienten este campo como suyo participan en muy diferentes investigaciones. Manifiesta, además, que esto potencia una visión amplia de la problemática y posibles soluciones de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua; pero también reconoce, al mismo tiempo, que a veces dificulta una caracterización mínima de lo que es o no es la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Ciertamente, siguiendo a NOGUEROL RODRIGO (1998: 61-74), podemos afirmar que no se trata de explicar los fenómenos lingüísticos —característicos de la lingüística teórica— por ejemplo, sino de plantear su enseñanza y aprendizaje. Para este autor, la didáctica que nos ocupa se halla en una encrucijada, buscando su identidad entre las distintas áreas de conocimiento. Y todo ello, con vistas a definirla como ciencia, y así caracterizar el punto de vista específico con el que esta didáctica trata el lenguaje, según hemos comentado en el párrafo anterior.

El profesor MENDOZA FILLOLA (1998: i), presidente de la SEDLL, asociación para el desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, coincide también con el planteamiento de ÁLVAREZ MÉNDEZ y NOGUEROL RODRIGO. Esta referencia está tomada de la presentación que Mendoza Fillola hace como coordinador de la obra citada en la bibliografía, la cual aporta una descripción del conjunto de conceptos clave que se utilizan en el metalenguaje específico de la disciplina, ordenada por ámbitos y habilidades lingüísticas. Para este autor, la didáctica que nos ocupa es una disciplina científica extremadamente joven, en fase de expansión y en

momentos de culminación de su autodefinición —nótese que esta afirmación tiene lugar once años después de que ÁLVAREZ MÉNDEZ hiciera la suya—. Como toda nueva disciplina, aún se halla en fase de establecimiento de las coordenadas que generen su espacio, a la vez que define los conceptos básicos que le son propios.

Analizadas estas tres opiniones, podemos concluir que la Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina científica joven, en fase de expansión y autodefinición; es una ciencia viva y activa que revisa las bases de su paradigma científico, establece las coordenadas que generan su espacio conceptual y, sobre todo, define los “conceptos clave” que le son propios, recogidos y matizados crítica y funcionalmente a partir de las disciplinas que confluyen en la delimitación de su espacio conceptual.

Es obligado suponer que de las aulas universitarias cada alumno sale con un bagaje considerable de conocimientos científico-culturales significativos, tanto en calidad como en cantidad, que lo legitiman para desempeñar un puesto de trabajo competente en la sociedad. Partimos, en consecuencia, de la premisa de que la Universidad forma profesionales cualificados en las distintas áreas de conocimiento. En el mismo sentido, y parece revestir el mismo carácter de obviedad, los mismos alumnos salen con lagunas palpables cuando aquel conocimiento, aquella cultura, aquella ciencia, sirven de base casi exclusiva que garantiza una cualificación adecuada como docentes, pues por lo general no suele constituir una prioridad importante en las expectativas y en los objetivos, y por tanto, no entran en los planes de estudio de la formación universitaria.

Parece presumirse, y se acepta sin más análisis, que aprendiendo contenidos se aprende simultáneamente a enseñarlos, lo que a su vez conlleva implícitamente que también se aprende a seleccionarlos y a evaluarlos y se aprende a hacer frente a cuanta contingencia pueda presentarse en el aula, que no sólo es de transmisión lineal de contenidos. En la docencia, que es esencialmente una actividad social práctica, se necesita, sin embargo, tener en cuenta que para enseñar hace falta algo más que saber de contenidos concretos. No basta con saber la asignatura, pues el conocimiento no se puede reducir a un objeto que hay que transmitir. Es necesario que aquellos contenidos de aprendizaje sean reinterpretados desde la perspectiva docente para descubrir en ellos su potencial formativo. Para ello, la Didáctica puede ofrecer el soporte de formación sustantivo.

En este sentido, hace falta una formación didáctica específica basada en los conocimientos y experiencia profesionales que garanticen el desempeño cualificado

del trabajo práctico docente. Desde el punto de vista desde el que hablo, la enseñanza deja de verse como algo esencialmente técnico, lo que implícitamente quiere decir que deja de verse como actividad neutra y permanente, inmune a los cambios e influencias socioculturales del entorno o de las vicisitudes del propio profesorado. También deja de verse al profesor como un sujeto que aplica técnicas de rendimiento específicas que otros diseñan.

La enseñanza se contempla como una actividad social compleja y cargada de multiplicidad de valores de carácter ético, ideológico, político y social, no sólo de conocimiento académico. Pero también, se considera como una actividad que tiene que hacer frente a multitud de asuntos imprevisibles e inseguros, difícilmente reducibles a condiciones de control del tipo de laboratorio, asumiendo que las condiciones sociales y culturales son fenómenos cambiantes que inciden en el proceso educativo.

Por otra parte, hay que reconocer que los estudios y monografías sobre Didáctica de Lengua y Literatura son muy numerosos por lo que respecta a la Educación Primaria, sin embargo, en Secundaria no son muy abundantes, y son muy pocas las publicaciones que se acercan de una manera más o menos práctica a la Didáctica de la Lengua y la Literatura de una forma general; por último, si a la palabra didáctica le añadimos el calificativo “aplicada” y el complemento “en Educación Secundaria” veremos que realmente es muy escaso el número de trabajos de investigación, monografías, etc., que aborden La Didáctica Aplicada de Lengua y Literatura en esta etapa educativa y su relación con la evaluación en el área.

Como decimos, la mayoría de las didácticas que tratan sobre Lengua y Literatura publicadas hasta el momento presente están orientadas hacia la Educación Primaria, pero ocurre que muchos de los conceptos, teorías y aplicaciones se han considerado a lo largo de los años “perfectamente válidos” para el nivel de Enseñanza Secundaria. Y aquí está el error: en muchos casos se aplican a Secundaria, sin tener en cuenta las peculiaridades de esta etapa educativa, las experiencias y actividades de aquella etapa, precisamente debido a la falta de didácticas aplicadas o específicas para el área de LCL en Educación Secundaria.

Hay que añadir a este defecto de enfoque que el legislador —nos referimos a la LOGSE—, cuando reduce la gramática a una reflexión accidental y asistemática sobre los aspectos de la lengua presentes en un texto, está incurriendo en un error de apreciación al aplicar a la Enseñanza Secundaria conceptos, experiencias y

conclusiones válidas exclusivamente para los niveles de Primaria, en los que no ha madurado todavía la capacidad cognitiva del alumno. Sin embargo, tanto los defensores como los detractores del estudio de la gramática están de acuerdo en que ésta debe ser introducida de forma sistemática y coherente a partir de los 12 o de los 14 años, en el caso más desfavorable (MARTÍNEZ NAVARRO, 1996).

4.13.1. La Evaluación a partir de los componentes epistemológico, didáctico-curricular y tecnológico.

Hasta aquí hemos esbozado un breve planteamiento de los presupuestos teóricos sobre los que se asienta la didáctica específica o aplicada. Ahora pretendemos explicar y justificar la distribución de los capítulos que tratan la evaluación en el área de Lengua Castellana y Literatura en tres grandes bloques, según los componentes esenciales que propugna ÁLVAREZ MÉNDEZ (1998: 23-32), para quien la Didáctica Específica —o Aplicada— viene a ser el resultado de la convergencia de los componentes científicos o disciplinares de cada una de las materias del currículum con la vertiente curricular que atiende a los contenidos científicos y culturales planteados en el escenario de enseñanza y de aprendizaje.

A la luz de este planteamiento, nuestra clasificación partirá de las premisas precedentes y, al agrupar los capítulos de este módulo en tres grandes bloques, lo haremos también desde el punto de vista de la Didáctica Especial aplicada a las disciplinas curriculares; cada uno de estos bloques, a su vez, abarcará una serie de capítulos en función del componente esencial que predomine en él, pero los tres forman un contínuum:

❖ **Componente epistemológico:** Abarca tanto el contenido científico de cada una de las disciplinas del currículum como el conocimiento que debe tener quien enseña sobre el mismo, así como el conocimiento de los principios didácticos de que parte y de los contenidos didácticos sustentadores. Hacen referencia al componente epistemológico propio de cada disciplina del currículum que está referido al modelo particular (Lengua y Literatura, Matemáticas,...). Es de suma importancia en este punto respetar al máximo la estructura de cada disciplina, teniendo en cuenta los procesos específicos de conocimiento, el lenguaje apropiado y caracterizador de las disciplinas y el tratamiento de las mismas para la selección de las materias que componen los contenidos curriculares determinados, atendiendo a su capacidad de desarrollar conocimiento y pensamiento a través del aprendizaje.

A tenor de lo dicho, en el **Capítulo 6** abordaremos los contenidos propios de este componente epistemológico, que parte de la evaluación de tres ejes fundamentales, a saber, la evaluación de la expresión oral, la de la lectura y la de la expresión escrita.

❖ **Componente didáctico-curricular:** núcleo central en torno al cual los contenidos de enseñanza y aprendizaje de disciplinas específicas se constituyen en parte sustantiva de todo el proceso educativo por su potencialidad formativa. La materia que constituye el núcleo de enseñanza y de aprendizaje tiene que ser seleccionada, en última instancia, por el profesor. Desde este punto de vista, el concepto de didáctica aplicada al área de LCL tiene que ver con la selección de los contenidos y con la organización de los mismos en la estructura global del currículum para que funcione como un todo organizado.

Siguiendo este criterio de clasificación, en este bloque analizaremos los contenidos referentes al **Capítulo 7**, que abarcan la evaluación de la Unidad Didáctica, la evaluación de la Programación de LCL y la evaluación de las Actividades Complementarias y Extraescolares propias del área.

❖ **Componente tecnológico:** tiene que ver con la adecuada utilización de la tecnología didáctica (diseño, realización, medios, tareas, recursos metodológicos, evaluación) que posibilita la creación de las situaciones apropiadas para el aprendizaje. El papel relevante que la nueva tecnología está adquiriendo en los centros de Secundaria obliga al profesor a conocer no simplemente el manejo físico de los medios —magnetoscopio, radio, ordenador, etc.— sino, sobre todo, su utilización didáctica: cuándo, cómo y para qué emplearlos.

Desde este punto de vista, en el **Capítulo 8** incluiremos los contenidos relativos a una nueva dimensión del concepto de evaluación, las nuevas tecnologías en el área de LCL, aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales, aprovechamiento didáctico de los medios de comunicación social, innovaciones en el área respecto a la utilización de los recursos didácticos.

CAPÍTULO 5.-

LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA: MÉTODOS Y TÉCNICAS

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 5.-

CAPÍTULO 5. La práctica de la evaluación en el área: métodos y técnicas	271
5.1. Currículo y evaluación	278
5.2. La renovación del discurso sobre evaluación	281
5.3. El desarrollo de nuevas técnicas de evaluación	288
5.4. Una nueva cultura de la evaluación	291
5.5. La evaluación en la práctica: métodos, técnicas, instrumentos	294
5.5.1. Las técnicas de observación	296
5.5.2. El examen tradicional	300
5.5.3. La técnica de las pruebas	302
5.5.3.1. Pruebas de composición y ensayo	303
5.5.3.2. Las pruebas objetivas	304
5.5.4. Revisión de las tareas del alumnado	307
5.5.5. Entrevistas	311
5.5.6. Autoevaluación	311
5.6. Las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	312
5.6.1. El “cómo enseñar”, un conflicto para la práctica de aula	319
5.6.2. La búsqueda del entendimiento	321
5.6.3. Un proceso de negociación permanente	323
5.6.4. Un conflicto sobre valores	325
5.6.5. Un proceso de investigación sobre la acción permanente	326
5.6.6. Las tareas como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la calidad de la enseñanza	328
5.6.7. Las tareas como esquemas prácticos para la socialización del alumno y para el gobierno de la clase	330
5.6.8. La comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas	332
5.6.9. Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje	334

CAPÍTULO 5. LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA: MÉTODOS Y TÉCNICAS.-

Pretendemos ahora ofrecer puntos de reflexión y de contraste sobre los métodos y técnicas de evaluación; para ello, debemos procurar situar la potencialidad de los recursos metodológicos en el contexto más amplio de las concepciones curriculares en las que aquéllos adquieren significado. De este modo, nos alejamos de interpretaciones que hacen del método y de las técnicas procedimientos que actúan desconectados de las concepciones educativas que les dan sentido, limitando sus posibilidades a meras técnicas que adquieren valores permanentes, por encima de concepciones, creencias, ideologías e intereses.

El enfoque seguido en el desarrollo de este capítulo pretende igualmente ofrecer referentes de reflexión que puedan fundamentar y justificar las decisiones que se pueden adoptar para la elección de métodos y de técnicas que más beneficio puedan aportar, tanto para el profesor como para los alumnos a los que se les va a aplicar uno u otro método. Nos interesa desarrollar este enfoque, más que dar un repertorio de métodos y técnicas que en la mayoría de los casos no son aplicables en los contextos en los que los profesores trabajamos y según las condiciones laborales en las que tenemos que aplicarlos.

De todos modos, los métodos y las técnicas de evaluación suelen ser un capítulo que o bien deriva por desarrollos técnicos, que suelen presentarse como la panacea del bien hacer eficaz y resolutorio, o bien se quedan en exposición de contraste en la que se ofrecen ventajas-inconvenientes entre unos y otros (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987²).

Tal vez sean los métodos y las técnicas aplicadas a las distintas áreas que abarca el proceso de enseñanza y de aprendizaje uno de los elementos del currículum que despierta mayor expectativa en el desarrollo del mismo, enraizada en la creencia muy extendida de que de la alquimia que resulta de la mezcla de los distintos elementos que lo componen, y que necesariamente hay que tener en cuenta, surja del crisol el mejor método para resolver las cuestiones puntuales que se van presentando en la puesta en práctica del mismo proceso.

Esto es válido tanto si nos referimos a métodos y técnicas de enseñanza como si nos referimos a métodos y técnicas de evaluación. No obstante, esta creencia está respaldada por la esperanza que produce la necesidad de resolver los asuntos prácticos de cada día y a pesar de la urgencia y angustia que esta misma

actitud pueda engendrar —muchas veces alimentada por el desconocimiento de la función mediadora del mismo método—; conviene dejar establecido desde el principio que aquella esperanza no deja de ser una aspiración que necesitamos enmarcar y analizar críticamente a la luz de las teorías curriculares de las que deben partir y las formas en las que desde ellas se entiende la naturaleza del conocimiento, así como la enseñanza y el aprendizaje, no vaya a ser que, detrás de tanta inquietud y de la ansiedad que provoca la incertidumbre de no encontrar el método que da la seguridad, responda a la falta de claridad en el planteamiento de partida o a la creencia de un poder de solución que va más allá de las propias posibilidades que ofrece el mismo método.

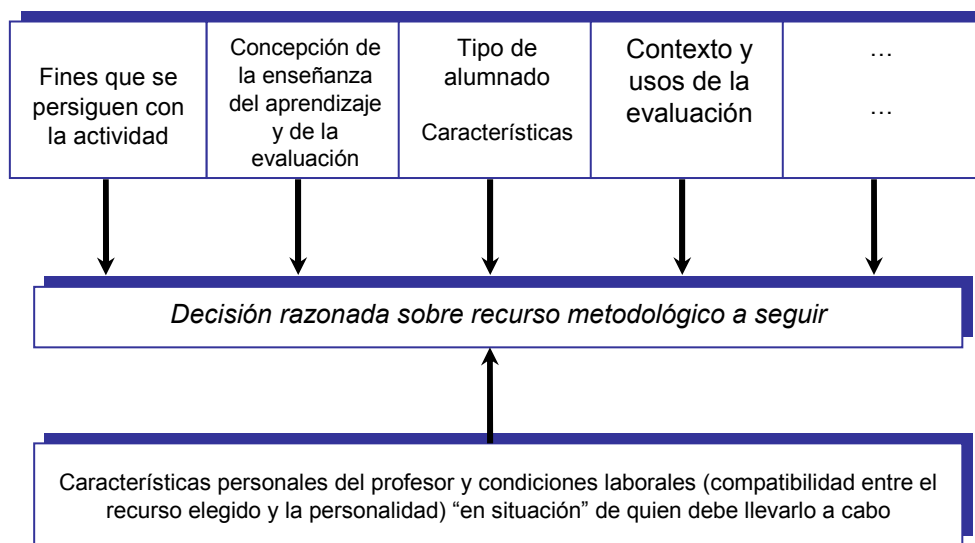
Hacemos esta afirmación porque cuando la expectativa se sustenta en un supuesto que no tiene más consistencia que la costumbre o la sospecha, el profesor puede esperar del método más de lo que éste puede virtualmente resolver. Debe quedar claro que el método no es más que un instrumento, un medio, un recurso que nos permite actuar ordenadamente. Pero precisamente este significado etimológico es el que nos lleva a contemplar los métodos de evaluación con suma cautela debido a que, en la enseñanza, actuar ordenadamente conlleva en muchos casos actuar frente a situaciones no previstas, en las que confluyen multitud de variables que no se avienen a un proceder linealmente ordenado. El método, en esta coyuntura, adquiere la importancia que da el saber utilizar cualquier instrumento, adecuándose a los fines que se persiguen, según el contexto en el que se utiliza y según los usos que de él se hagan. En este sentido, podemos hablar del método como variable dependiente.

Reconocer este hecho no conlleva en ningún caso a que la espontaneidad más arbitraria se instale en el terreno que ocupa la metodología, instaurando un proceder guiado por el capricho o la sinrazón, sino más bien nos debe llevar a contemplar reflexivamente la importancia de poner en su justo lugar el método para resolver los asuntos prácticos del aula. De este modo, el método se convierte en recurso de orientación y de ayuda, lejos del sometimiento al que conllevan algunos enfoques de marcado carácter técnico, obsesionados por el método y las técnicas, cual si de tabla de salvación se tratase, antes incluso de comprender las posibilidades que ofrecen y según las peculiares características del sujeto que lo va a poner en práctica y las de los sujetos a los que se les va a aplicar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987²).

Es necesario contemplar otros factores, además de los señalados, que inciden en la decisión sobre cuestiones metodológicas. Nos vamos a limitar en este

punto a señalar distintos factores cambiantes que condicionan —deben condicionar, si se pretende actuar coherentemente desde los principios que inspiran el método— la decisión sobre qué método seguir: así, los fines, o las formas en las que el profesor concibe la enseñanza y el aprendizaje, el tipo de alumnos a los que tiene que enseñar o evaluar, o el contenido concreto que es objeto de enseñanza y de evaluación, o el contexto en el que se dan aquellas actividades, o los usos que se van a hacer de los resultados de una evaluación determinada. Y cuando cruzamos estas variables entre sí, la seguridad que supuestamente da el método resulta poco real, hasta el punto de que podemos llegar a pensar que cada situación de enseñanza y de aprendizaje o de evaluación necesita su propio método.

La decisión sobre qué método es el más conveniente y el que mejor se adapta a la coyuntura a la que se va a aplicar —resulta engañoso buscar el mejor método—, se da en el equilibrio consciente entre estos factores que necesariamente hay que sopesar y valorar. Para expresarlo de un modo gráfico:



Fuente: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987²

Estamos apuntando a distintos elementos que deberían actuar como variables definitorias de actuaciones concretas diferenciadoras a la hora de evaluar. Sucede en cambio, que en el momento preciso en el que hay que evaluar-calificar, las coincidencias entre profesores son sorprendentemente altas, con independencia de cuáles sean sus concepciones y compromisos (educativos, ideológicos, doctrinales...).

La razón —entendemos— se debe, en primer lugar, a las soluciones técnicas

que tradicionalmente se han venido dando a la evaluación escolar; pero también, y tal vez razón profunda, a las presiones que vienen dadas desde fuera sobre el proceso evaluador-selectivo, y por supuesto a la separación que se da entre la enseñanza y el aprendizaje y las formas en las que se regula la evaluación del rendimiento (o aprovechamiento) del alumnado. Este divorcio lleva en muchos casos el germen de tantas contradicciones e incoherencias entre lo que se dice que debe ser la educación o la evaluación y lo que debe hacerse en ellas en niveles no universitarios y lo que realmente son o se hace. Para comprender este desajuste necesitaríamos analizar el proceso de escolarización desde perspectivas más amplias (políticas, económicas, sociales).

5.1. Currículo y evaluación.

Por lo que hemos visto, resulta imprescindible que se dé la coherencia entre los métodos y las formas de enseñar y el método y las formas de evaluar. Para ello, es necesario que actúen como elementos integrados, no aislados o pospuestos, en un todo que les dé sentido. El currículum, en una interpretación amplia, debe ser el marco de referencia en el que los elementos constitutivos del proceso educativo alcancen su valor y se hagan comprensibles.

Si las formas de evaluación (métodos y técnicas) deben reflejar la enseñanza impartida y el aprendizaje que orienta aquella, cabe esperar prácticas de evaluación:

- *Personalizadas*, que no debemos confundir con evaluación individualizada, pues la metodología debe adaptarse a las características de cada alumno.
- Que favorezcan la participación del alumnado en el proceso evaluador (*autoevaluación*), puesto que en la enseñanza y en el aprendizaje habrán desarrollado la capacidad para aprender por sí mismos.
- Que fomenten la participación de los compañeros en la evaluación (*coevaluación*) en la medida en que, en tiempo de enseñanza y de aprendizaje, trabajarán en equipo.
- Los contenidos de evaluación tendrán en cuenta las aplicaciones prácticas y el conocimiento de la realidad, no sólo contenidos teórico-conceptuales, que tengan como soporte exclusivo la memoria o la rutina.

La LOGSE (1990) supuso un replanteamiento general de muchos de los enfoques sobre los que se asentaba la práctica educativa. Entre otros, de los enfoques que están en la base de la forma en que normalmente se afronta la evaluación en los diferentes niveles del sistema educativo. No es que se aporten grandes novedades teóricas. En la teoría, las cosas están bastante claras desde hace tiempo. La cuestión básica reside en las prácticas. Lo que hay que renovar es el estilo de hacer evaluación que nos caracteriza a los profesores.

Señalaremos tres aspectos de especial relevancia a la hora de relacionar reforma y evaluación, o dicho de una manera más clara, a la hora de hablar de la reforma de la evaluación (ZABALZA, 1995: 243-269). Esas tres ideas clave para reformar la evaluación vienen recogidas como tres necesidades o retos que se nos plantean a didactas y profesores:

- La necesidad de renovar el discurso sobre la evaluación.
- La necesidad de desarrollar nuevas técnicas de evaluación.
- La necesidad de afianzar una nueva cultura sobre la evaluación.

En el esquema de la página siguiente, se recogen estos tres grandes campos de desarrollo de la evaluación. Comentaremos cada uno de estos tres grandes retos que se le plantean a la evaluación en el marco de la búsqueda de un mayor nivel de calidad de la enseñanza.

REFORMA Y EVALUACIÓN

TRES MOMENTOS CLAVES EN LA REFORMA DE LA EVALUACIÓN

1

TEORÍA

RENOVACIÓN DEL DISCURSO Y ELEVACIÓN DE INDICADORES

- ... ampliación de los ámbitos a evaluar
- ... identificación de nuevos indicadores de calidad
- ... diferenciación de diferentes momentos-tipos de evaluación

2

PRÁCTICA

DESARROLLO DE NUEVAS TÉCNICAS Y REVISIÓN DE LAS MISMAS

- ... escasas aportaciones novedosas en este punto
(alusión a técnicas más que a instrumentos)
- ... dificultades técnicas para evaluar los aprendizajes
actitudinales y de valores
- ... importancia de la observación
- ... aparición de nuevos agentes para la evaluación
(Comisión Nacional de Evaluación, Inspección, etc.)

3

DESARROLLO

AFIANZAMIENTO DE UNA NUEVA CULTURA SOBRE LA EVALUACIÓN

- ... aceptación de la evaluación como recurso profesional e institucional básico
- ... vinculación de la toma de decisiones a la evaluación
- ... vinculación de la evaluación a los procesos de cambio
- ... desvinculación de la evaluación de la "amenaza"

Fuente: ZABALZA (1995: 243-269)

5.2. La renovación del discurso sobre evaluación.

La renovación del discurso sobre la evaluación supone, ante todo, volver a lo que son las raíces de la teoría de la evaluación, su función en el currículum formativo y las condiciones en que debe ser llevada a cabo. Hay, desde luego, muchos enfoques divergentes sobre qué es evaluar y cómo es una buena evaluación. Es decir, no es que podamos hablar de "una" teoría de la evaluación porque son muchas las teorías. Pero sí que hay toda una serie de puntos comunes que son justamente los que en estos momentos conviene tener más claros. Nos referiremos aquí a cinco, siguiendo al profesor ZABALZA (1995: 243-269).

I. Reencontrarse con las condiciones básicas de una buena evaluación:

- Informatividad. Si la evaluación es el componente curricular cuya función reside en dar información sobre el funcionamiento general del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto mejor será una evaluación cuanto más información suministre. Eso implica que la evaluación debe ser analítica y no sintética, debe ser comprensiva y no restringida a un aspecto o dimensión. Una nota, por justa y exacta que sea, resulta muy poco informativa. En realidad sólo sirve para situar algo en un continuum numérico o alfabético. Pero explica poco en relación a por qué es ese el resultado o cómo se combinan en el interior de ese resultado los diferentes aspectos considerados (cuál es el peso de cada uno de ellos en el resultado final). Si yo tengo 6,5 en Lengua, esa calificación informa poco sobre si se trata de una combinación de buena comprensión de conceptos pero una mala redacción, o de un buen esquema del tema pero una deficiente comprensión de algunos de los conceptos. Es decir, se trata de una evaluación pobre informativamente.
- Validez. Una evaluación es buena si mide aquello que dice medir y si las cosas que mide son realmente relevantes desde el punto de vista del proyecto formativo que se pretende llevar a cabo. Esas evaluaciones hechas para "cachar" a los estudiantes, donde se busca aquello que viene en letra menuda, aquello que les ha podido pasar desapercibido, pervierten el sentido de la evaluación. Si la evaluación se ve muy afectada por los factores intervinientes en el proceso (por las técnicas, el evaluador, la situación de evaluación o las previsibles consecuencias del resultado) entonces no estamos haciendo una

buena evaluación. La valoración, buena o mala, recogida en el resultado de la evaluación no es atribuible a la cosa evaluada. Por tanto, no estamos evaluando lo que pretendemos evaluar.

- Retroalimentación. Otra de las funciones de la evaluación es servir de base para la toma de decisiones que permitan reajustar los procesos. Evaluar no es hacer un brindis al sol ni cubrir un requisito burocrático. Evaluar es recoger información sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder mejorarlo introduciendo aquellos reajustes que sean necesarios. Una buena evaluación no es el punto final de nada. Forma parte del proceso educativo y lo condiciona. Pero lo condiciona no en el sentido habitual en el que eso suele suceder (que todo está orientado a superar la evaluación, que la evaluación se convierte en la protagonista del proceso) sino en la medida en que va ofreciendo, de una manera sistemática, flujos de retroalimentación que permiten reforzar las cosas que van bien y modificar aquellas otras en las que se detectan deficiencias.
- Calidad técnica. Ningún buen propósito, ninguna postura ideológica o doctrinal, por pura y esforzada que sea, justifica la realización de evaluaciones chapuceras, descuidadas técnicamente o escasamente controladas desde el punto de vista metodológico. El voluntarismo personal y la improvisación nos lleva a veces a hacer cosas escasamente planificadas o con claras deficiencias desde el punto de vista metodológico: mala selección de los indicadores, pruebas deficientes en cuanto a la validez o exactitud, informaciones tomadas de forma sesgada, análisis pobres o poco analíticos, juicios poco fundamentados, etc. La calidad técnica de la evaluación, sin necesidad de convertirse en un nuevo ídolo al que rendir adoración y pleitesía, constituye una condición básica de la evaluación.

II. Recuperar el sentido de la evaluación como un componente básico y diferenciado del quehacer profesional de los profesores.

- Evaluar no es hacer lo que se hace todos los días (aunque, en cierta manera, también pueda serlo). Evaluar implica realizar procesos específicos de evaluación. Esos procesos específicos pueden referirse a aspectos o materiales de la vida ordinaria (podemos observar una

clase normal, o analizar un trabajo hecho por un estudiante como fruto de la actividad normal, o recoger información del debate mantenido en clase), pero el proceso de evaluación tiene sentido en sí mismo. Queremos decir con ello que, en cuanto actividad desarrollada por el profesor, evaluar es diferente de enseñar, y que evaluar algo o a alguien es diferente a conocerlo o a tener una impresión global de cómo es y cómo actúa.

- Eso quiere decir que se puede y debe evaluar a través de procesos específicos que respeten las condiciones de sistematicidad, captación analítica de las cosas y representatividad. Para ello, será preciso utilizar datos recogidos en:
 - Situaciones normales (observación diaria), siempre que después esos datos reciban un tratamiento y análisis adecuado (que no se queden en meras impresiones).
 - Situaciones normales, pero sobre contenidos específicos (seleccionando algunos productos o aspectos concretos para un análisis más sofisticado de los mismos).
 - Situaciones especiales (diseñadas para propiciar la evaluación) y a través de instrumentos específicos de evaluación. Ese es el sistema habitual en los exámenes, controles, etc.

III. Recuperar la ampliación de los ámbitos a evaluar.

La progresiva reducción de ámbitos a evaluar, ya ha quedado dicho, constituye uno de los deterioros más importantes del sentido curricular de la evaluación. Se ha llegado a tal punto de pérdida de amplitud conceptual de la evaluación que en el lenguaje ordinario es casi lo mismo hablar de evaluación que hablar de "evaluación del alumnado". Si hubiera anunciada una conferencia con el título de "Nuevas técnicas de evaluación", inmediatamente entenderíamos que de lo que se va a hablar es de algo nuevo para evaluar a los estudiantes. Resulta casi impensable que alguien acudiera a ese encuentro pensando que iban a hablar de la evaluación de profesores, o de centros o de programas. La recuperación de los ámbitos de evaluación implica referir la evaluación a:

- Los aprendizajes en todas sus dimensiones: los conocimientos (en todo su espectro de niveles: desde los hechos e informaciones sueltas hasta llegar a definiciones, análisis, valoraciones, etc.); los procedimientos y habilidades (también en toda la variedad que para cada etapa y área señala el currículum base); las actitudes, valores y normas.
- Los otros ámbitos básicos de la evaluación: el profesorado, el funcionamiento del centro, las aportaciones de la administración educativa, el desarrollo global del proceso educativo (el desarrollo de los proyectos de Centro, el desarrollo de los programas específicos, etc.).

IV. Integración de la evaluación en el marco de referencia de los nuevos indicadores de calidad.

La normativa sobre evaluación a partir de la LOE (2006) ha ido identificando toda una serie de criterios de calidad a los que se pretende se vaya aproximando la enseñanza. Parece obvio que la evaluación es un instrumento más de progreso hacia esas metas de calidad: se debe luchar por conseguir una evaluación de mayor calidad, una evaluación que cumpla de manera efectiva su función curricular. Pero además, la evaluación es el recurso básico que podemos utilizar para comprobar si nos vamos acercando a esos criterios de calidad o no. La evaluación debe incluir entre sus referentes aquellos indicadores que se van incorporando al discurso sobre la enseñanza como "señales" de una enseñanza de calidad.

No es suficiente llegar a comprobar, a través de la evaluación, si los estudiantes saben o no lo que se les ha enseñado. Se podría decir que, en algunos momentos y para quienes mantenían una visión muy restrictiva y nocional del aprendizaje, eso era una escuela de calidad, o sea, aquella que lograba que sus estudiantes dominaran bien lo que se les enseñaba. Sin más matizaciones. Los nuevos criterios de calidad incorporan otros elementos. La evaluación debe también adaptarse a esos nuevos criterios. Debe tratar de comprobar si el trabajo realizado en el centro educativo se adapta o no a esa nueva forma de plantearse la enseñanza. Y comprobar también si los resultados del proceso van justamente en la línea de calidad que se dice haber asumido. Estos nuevos criterios de calidad poseen diferentes contenidos:

- Contenidos de valor. La calidad aparece vinculada a valores con los que se pretende que esté comprometido el centro educativo: el

respeto a las diferencias culturales y a la diversidad personal, el desarrollo de una conciencia crítica, el afianzamiento de actitudes de solidaridad y cooperación, la no discriminación por razones cualesquiera.

- Contenidos ligados a una nueva concepción del aprendizaje. La calidad se hace depender, también, de la correcta adaptación de los procesos instructivos a las nuevas orientaciones doctrinales en torno al aprendizaje y sus ejes fundamentales: la importancia de la "significación" de los aprendizajes, la necesidad de aprender a través de un proceso de "construcción personal", el concebir el aprendizaje como un proceso de mejora del conocimiento y las competencias construido a partir del propio entorno (la aproximación de los aprendizajes a la realidad vivida), incorporar una orientación hacia los aprendizajes de orden superior de manera que se llegue a las competencias metacognitivas (aprender a aprender, aprender a analizar el propio proceso de aprendizaje).
- Contenidos relacionados con la nueva estructura curricular. En el formato curricular de las escuelas se han introducido modificaciones muy sustantivas. La más importante de ellas tiene que ver con la consolidación de una cierta "autonomía curricular" de cada centro escolar. Sobre la base de esa autonomía, los centros elaboran sus proyectos formativos: el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular. Parece obvio que la evaluación realizada por los profesores se debe ver afectada por ambos documentos curriculares. Afectada en dos sentidos complementarios:
 - Porque en ellos se van a señalar algunas indicaciones sobre cómo deberá ser la evaluación en ese centro, para obtener información sobre qué tipo de evaluación se pretende realizar, qué aspectos de la evaluación se van a consensuar entre los profesores, en qué momentos y con qué propósitos se va a realizar.
 - Porque, además, en esos proyectos se van a señalar las prioridades formativas a las que se intentará hacer frente en el centro. Junto a las prioridades, pueden-deben aparecer también toda otra serie de decisiones sobre qué

tipo de capacidades y contenidos se van a abordar, en qué momento (cómo se van a secuenciar), etc. Obviamente esas prioridades, esa secuencia, y, en general, las decisiones que se adopten a nivel de centro han de ser atendidas por la evaluación que cada profesor vaya haciendo en su correspondiente parcela instructiva.

Ya no es suficiente con que cada profesor prepara sus clases y las desarrolle de manera aislada como algo que comienza y concluye en sí mismo y en su propia autonomía personal. Tampoco es suficiente con utilizar de manera habitual los libros de texto. El hecho de existir un documento intermedio, unas orientaciones de trabajo que afectan a todo el centro escolar, implica que se multiplican los referentes a los que debe atender el profesor. Ya no es sólo el Programa Oficial al que pueden responder bien los libros de texto, o cada profesor de manera aislada. Ahora están, además, el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular como nuevos referentes a los que se debe atender, porque marcan las orientaciones a seguir por el conjunto de profesores de ese centro escolar.

La evaluación no es algo ajeno a esta estructura nueva. Tanto la forma de hacerla, los contenidos a incluir en ella, los momentos de plantearla, el sentido a dar a los informes, etc., vienen, al menos en parte, condicionados por las decisiones tomadas a nivel de institución. Y cada uno de nosotros, como miembros del equipo de formadores de ese centro, debemos atender esas líneas generales de actuación.

- Nuevos indicadores en relación con la calidad de los centros y los profesores. También para el desarrollo de la evaluación de centros y profesores han ido apareciendo nuevos criterios de calidad tanto en la legislación básica (LOE, 2006) como en los sucesivos documentos presentados por las Administraciones educativas competentes. El documento del MEC (1994) sobre centros educativos y calidad de la enseñanza es una buena muestra de esos criterios que tratan de identificar cuáles son los aspectos del funcionamiento de los centros escolares y del trabajo de los profesores. Justamente a esas dimensiones es a lo que la evaluación de centros y de profesores debe prestar una mayor atención.

V. Diferenciación de los diferentes momentos y tipos de evaluación.

Tanto la teoría habitual de la evaluación como la normativa aparecida al respecto diferencian entre diferentes tipos de evaluación según el momento en que

la evaluación tenga lugar. Se habla así de: una evaluación inicial de tipo diagnóstico, una evaluación continua durante el proceso, una evaluación final de control de resultados. Esta diferenciación resulta de enorme interés práctico.

En primer lugar, porque permite diversificar los procesos y procedimientos de evaluación (y superar esa visión restrictiva de que evaluar es poner notas). En segundo lugar, porque cubre mejor el amplio espectro de funciones curriculares a desarrollar por la evaluación: servir de base a una enseñanza más individualizada y basada en los conocimientos previos pertinentes (uno de los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo), posibilitar una mejor retroalimentación desde la enseñanza al conjunto del proceso, incorporando aquellos reajustes que resulten precisos, etc. En tercer lugar, porque esa diferenciación de momentos y de cometidos evaluativos viene exigida por la propia evaluación. Recuérdese que, por ejemplo, no será posible hacer una evaluación individualizada si no se ha realizado una evaluación inicial que nos sirva de contraste para valorar las ganancias obtenidas durante el periodo de tiempo evaluado.

También se distingue entre los diferentes propósitos de la evaluación, tal como quedó dicho en el Capítulo 1. Así, es frecuente encontrar menciones a un tipo de evaluación denominada "evaluación formativa" como algo diferente de otro tipo de evaluación denominada "evaluación sumativa". La diferencia de sentido entre un tipo de evaluación y otro es clara. La evaluación sumativa está destinada fundamentalmente a comprobar el nivel de los resultados obtenidos. La evaluación formativa tiene que ver más con procesos de búsqueda y valoración de información que sirva como base para la toma de decisiones.

En cualquier caso —entendemos— no es correcto equiparar los momentos de realización de la evaluación (inicial, durante el proceso o final) con la función de la misma. No se puede decir que la evaluación inicial sea formativa y que la final sea de control o sumativa. Todas las evaluaciones pueden ser de control, pero, desde luego, todas deben ser formativas. Es decir, todas deben servir de base a la toma de decisiones y ser utilizadas justo para eso, para introducir los reajustes que sean precisos bien en el trabajo general que se hace con toda la clase, bien en el trabajo individual de cada alumno.

5.3. El desarrollo de nuevas técnicas de evaluación.

Los discursos teóricos sobre la evaluación o sobre cualquier otro aspecto educativo no suelen tener una incidencia evidente y rápida en las prácticas pedagógicas. Los planteamientos teóricos guardan con las prácticas reales una relación equívoca e inconstante. Están relacionados, sin duda, pero acaban actuando de una manera notablemente autónoma. Viene esto a cuento de que, en lo que se refiere a la evaluación, hay relativamente poca discusión sobre los aspectos teóricos de la misma y las condiciones a las que, también desde el punto de vista teórico, la evaluación debería responder. Sin embargo, cuando se desciende al terreno de los hechos, de lo que cada uno de nosotros hacemos para evaluar (qué técnicas utilizamos, qué orientación damos a la evaluación, sobre qué contenidos organizamos las pruebas, etc.), las cosas se hacen más complicadas y empiezan a aparecer enfoques muy diferentes y justificaciones notablemente alejadas de los discursos teóricos que parecían universalmente aceptados.

Quizá por eso los propios documentos sobre la Reforma del 90 —nos referimos a la LOGSE (1990)— hacen escasas incursiones en el mundo de las prácticas educativas. Tienden a mantenerse en el ámbito de los discursos generales, de las orientaciones básicas. Hablan más de criterios y técnicas generales (observación, entrevista, pruebas) que de instrumentos específicos para llevar a cabo la evaluación. Este tipo de decisiones se deja en manos de los equipos técnicos y de los propios profesores.

En cualquier caso las novedades que presenta la LOE (2006) son escasas en el terreno de las técnicas de evaluación. Sin embargo, subsisten viejos problemas en este punto y aparecen otros nuevos como consecuencia de los nuevos contenidos a evaluar y las nuevas condiciones para llevar a cabo la evaluación. Todos ellos exigen nuevos enfoques en lo que se refiere a la formación de profesores. No sirve de nada hablar de cambios si tal propuesta de cambio no viene precedida de un programa de formación de aquéllos que han de llevarlo a cabo. Las palabras no transforman los hábitos. Sólo la formación puede hacerlo.

De todos esos problemas y retos que sitúa ante nosotros la evaluación, nos referiremos a tres en particular.

I. Problemas para evaluar procedimientos, actitudes y valores.

La ampliación de los contenidos de la formación hasta abarcar los procedimientos, las actitudes, los valores, etc., constituye un nuevo reto a la hora

de llevar a cabo la evaluación. Desde siempre han estado incluidas estas dimensiones en las programaciones de los profesores. Pero en muchas ocasiones su presencia resultaba más de tipo filosófico o estético que operativo. Es decir, formaban parte de los planteamientos generales y de la justificación de intenciones, pero luego no se concretaban en actividades concretas. Desde luego, sólo en escasas ocasiones llegaban a ocupar un espacio en las diferentes modalidades de evaluación que se pudieran incorporar a los programas.

La cuestión ahora es diferente, porque tanto procedimientos como actitudes y valores han adquirido desde la Reforma del 90 una carta de naturaleza formal en el currículum. Resulta, ciertamente, un no pequeño problema saber cómo integrarlos en el plan de formación, cómo operativizarlos y sistematizar su abordaje, cómo relacionarlos con los contenidos más tradicionales, etc. En general, no tenemos mucha experiencia en su tratamiento formal a nivel de aula. La cuestión se hace más problemática, si cabe, si nos referimos a la evaluación. Resulta perentorio reforzar nuestra formación en el ámbito de la definición práctica de estos contenidos (COLL, 1992; VALLS, 1993; BOLÍVAR, 1992) (qué son, a qué dimensiones afectan, qué tipo de tratamiento educativo es susceptible de mejorarlos, cómo se relacionan con los contenidos más convencionales de las diferentes áreas, etc.) así como hallar fórmulas que nos permitan evaluarlos.

II. Elevar la demanda cognitiva que se presenta en las pruebas de evaluación habituales.

El profesor ARTURO DE LA ORDEN (1979) hacía mención hace algunos años a que una investigación sobre los exámenes que realizaban los profesores de la zona de Madrid demostró que el 90% de las cuestiones que se les planteaban a los alumnos en esos exámenes se correspondían con conocimientos puntuales: hechos, nombres, referencias, etc. Es decir, los exámenes contemplaban casi exclusivamente los aprendizajes de más bajo nivel. Todos los otros niveles o formas de aprendizaje (aprendizajes de aplicación, de análisis, de síntesis, de comparación, de valoración, los aprendizajes metacognitivos, etc.) apenas si aparecían en los exámenes.

Uno de los retos más importantes que plantea la LOE (2006) a la evaluación es la necesidad de superar la tendencia a reducir las evaluaciones a los contenidos memorizados y a los aprendizajes de bajo nivel. De nada sirve hablar de aprendizaje significativo, de mapas conceptuales, de desarrollo de capacidades, de conectar los conocimientos conceptuales con los procedimentales, etc., si luego, al

final, la evaluación tan sólo se realiza sobre nociones informativas.

Lo que ha de recoger la evaluación ha de ser una serie de preguntas o actividades que recorran todo el abanico de las operaciones cognitivas, desde recordar a crear, pasando por explicar, comparar, analizar, resumir, comentar, aplicar y poner ejemplos, etc. Es decir, que la demanda cognitiva sea diversificada, que haya que realizar diferentes operaciones mentales para poder responder a las cuestiones o problemas que se plantean. Que no sea siempre el mismo tipo de operación aunque con diferentes contenidos y, desde luego, que no se trate únicamente de "recordar" (recuperar de la memoria) informaciones estancas para repetirlas (ZABALZA, 1995: 243-269).

III. Recuperar la observación como una técnica de evaluación de gran plasticidad y potencia informativa.

Si se estudia la normativa sobre evaluación aparecida a partir de la LOE (2006), en relación a todas las áreas y etapas, se menciona explícitamente la observación como técnica privilegiada de evaluación. Es obvio que se insiste tanto en ello porque se trata de una técnica poco usada en la práctica. No hace falta insistir en que se utilicen los exámenes convencionales (escritos, orales o prácticos), porque eso ya lo hace todo el mundo. Pero, con respecto a la observación, merece la pena insistir precisamente por su escaso uso y tradición.

La observación presenta ventajas importantes de cara a la recogida de información relevante en situaciones naturales. Se evita así la artificialidad e interferencias de los momentos y las actividades explícitamente montados para hacer las pruebas. A través de la observación podemos obtener informaciones sobre cómo actúan los alumnos en situaciones normales, cómo realizan sus tareas habitualmente, qué patrones de relación son los habituales en su forma de ser, cómo están en lo que se refiere a las técnicas de estudio, etc.

La observación es especialmente importante en lo que se refiere a la evaluación de actitudes y valores. Pero, en cualquier caso, no podemos olvidar que se trata de una técnica compleja, con muchas variantes técnicas e instrumentales. Es, además, una técnica especialmente vulnerable a insuficiencias de validez y fiabilidad. De ahí que haya que tomar muchas precauciones y atenerse a estrictas condiciones metodológicas, para que su utilización sea correcta y la información que ofrezca relevante.

5.4. Una nueva cultura de la evaluación.

Posiblemente resulte ingenuo pensar que se van a producir cambios profundos en la doctrina y en la práctica evaluativa asumida por los profesores. Parece más plausible pensar en que los cambios no son muchos ni muy profundos, por lo menos a corto plazo. Pero, al menos desde nuestro punto de vista, lo importante es abrir una nueva época. Propiciar que todos nos vayamos familiarizando un poco más con lo que supone integrar la evaluación, y no sólo la evaluación de los estudiantes, en las prácticas habituales de nuestros centros de trabajo.

Cuatro signos o condiciones fundamentales resultan necesarios para que se produzca un afianzamiento de esa nueva cultura de la evaluación:

1. Aceptar la evaluación como un recurso profesional e institucional básico. En el fondo es sólo reconocer su funcionalidad curricular: la evaluación es el mecanismo curricular destinado a ofrecer información relevante para optimizar los procesos educativos (tanto en su vertiente institucional y organizativa como en su vertiente didáctica). Es, por tanto, un recurso básico.

Pero es, a la vez, un recurso profesional. Evaluar no es opinar sobre las cosas, no es tener impresiones de las cosas, no es creer que las cosas son o deben ser de cierta manera. Por supuesto que opinar, tener impresiones o creencias y expresarlas es algo legítimo y necesario en educación. Pero no es evaluar. Evaluar es una actividad profesional que requiere conocimientos, destrezas y actitudes particulares. Requiere una información y una formación permanentes (GIMENO SACRISTÁN, 1992: 334-397).

En nuestra opinión, "planificar" y "evaluar" son las dos grandes destrezas que caracterizan la tarea profesional del profesor. Y si de las dos hubiera que quedarse con sólo una, seguiríamos pensando que ésa es "evaluar". Si un profesor sabe evaluar, posee el instrumento básico para ir aprendiendo lo demás: él mismo se irá dando cuenta de qué cosas van bien y de qué otras precisan mejorar a través de la introducción de reajustes que serán también evaluados. Así es como se crea el círculo de la mejora progresiva. Es así como los profesores aprenden de su práctica evaluada y las propias instituciones se convierten en aprendices sobre sí mismas.

2. La vinculación de la evaluación a la toma de decisiones. Y a la inversa: la vinculación de la toma de decisiones a la evaluación. Tan importante es que la evaluación no concluya en sí misma, sea cual sea el aspecto evaluado, como

que cualquier decisión que se adopte parta siempre de una evaluación previa. Que la evaluación no sea el cierre de un proceso, sino el inicio. Y si, efectivamente, la evaluación se realiza con un propósito de control, que se aproveche la información obtenida y valorada para extraer de ella las consecuencias pertinentes dirigidas a mejorar la realidad de la actividad o dimensión evaluada.

Este es uno de los rasgos básicos de las instituciones de calidad (tanto educativas como de otro tipo): se recogen sistemáticamente datos, se investigan los procesos y de ahí se extrae la información necesaria para adoptar las decisiones subsiguientes. Ninguna decisión se adopta sino sobre la base de unos datos que la justifiquen. Cabe señalar además, a este respecto, que la propia lógica de la recogida de los datos obliga a trascender las impresiones y juicios apresurados. Exige que los diferentes aspectos a analizar deban ser pormenorizados y que sus componentes tengan que ser identificados. Lo cual facilita su comprensión y hace posible una más efectiva intervención sobre ellos (SANTOS GUERRA, 1993).

3. Vinculación de la evaluación a los procesos de cambio. Este punto es especialmente importante en estos momentos en los cuales vivimos inmersos en constantes y paulatinas "reformas" de las leyes educativas. Parece obvio (y hemos tenido muchas oportunidades para comprobarlo en las anteriores reformas) que las palabras, las consignas, la doctrina, etc., no producen, por sí mismas, cambios en la enseñanza. Ni siquiera las presiones llegan a garantizar que el cambio tenga lugar (y a veces sus escasos éxitos se reducen a cambios puramente formales: se cambia algo para que "parezca" que se cambia, pero sin cambiar nada). El cambio, si viene, ha de venir por el convencimiento personal de que es necesario ese cambio (conocimiento del problema) y de que se está en disposición de llevarlo a cabo.

El conocimiento y convencimiento de la necesidad de cambio vendrá precisamente a través de la evaluación. Es cuando uno analiza los procesos y los resultados, cuando tiene información puntual, sistemática y relevante sobre cómo van funcionando las cosas, es entonces cuando llega a percatarse de cuáles son las cosas que van bien y cuáles las que no van bien. Son los datos, no las opiniones de nadie, lo que sitúan ante los problemas. El sentimiento de que se está en disposición de llevar a cabo el cambio nace de la formación y de la experiencia. Para cualquier cambio se precisa formación. No una formación cualquiera, sino aquella que tiene que ver con el problema detectado y que ahora ya se conoce más en profundidad gracias a la evaluación. Los modelos de "formación en centros"

constituyen un magnífico modelo de combinar la evaluación con la formación.

4. Desvinculación de la evaluación de la "amenaza". La evaluación nunca funciona si está unida a la amenaza. Lo único que provoca en tales casos es una fuerte segregación de recursos defensivos en los sujetos. Cuando los sujetos que van a ser evaluados no tienen poder (es el caso de los alumnos) no tendrán otro remedio que aceptar la evaluación y someterse a ella. Cuando los sujetos que van a ser evaluados sí tienen poder (es el caso de la administración educativa, de los profesores, de la institución en su conjunto y sus equipos directivos, etc.), si se percibe la evaluación como una amenaza, tenderán a oponerse a ella, bien de manera directa y frontal, bien a través de subterfugios (críticas a la inconveniencia de hacerla en ese momento, consideraciones sobre sus deficiencias técnicas y la necesidad de subsanarlas, problemas de legalidad, etc.).

El trabajo bien hecho está mucho más vinculado al placer y la satisfacción de realizarlo que al miedo a las consecuencias de no hacerlo bien. La evaluación forma parte de ese marco de principios: en la medida en que se viva la evaluación como una amenaza (porque de ella se puedan derivar consecuencias lesivas a nivel personal o laboral) entonces su potencia transformadora decaerá casi hasta desaparecer.

Dos consecuencias más importantes tiene el hecho de presentar o percibir la evaluación como una amenaza:

- Que la evaluación quedará reducida a cuestiones puramente formales. A un profesor quizá le puedan expedientar por faltas de puntualidad. Pero será imposible hacerlo por aspectos más cualitativos que son, sin embargo, los fundamentales. Es decir, aquellos sobre los que sí merecería la pena que se hiciera una evaluación con vistas a su mejora.
- Que los evaluados tratarán de "burlar" la evaluación no prestándose espontáneamente a ella, argumentando en su contra (con argumentos reales o con argumentos ficticios) o tratando de alterar la naturaleza de la información suministrada tratando de "mejorar artificialmente" la imagen ofrecida.

Una de las condiciones para que el trabajo se realice en buenas condiciones es que seamos capaces de sentirnos bien en él. El trabajo como presión o castigo no sólo produce efectos destructivos sobre el propio trabajador, sino que afecta

también muy negativamente a su productividad y a la calidad de su trabajo; hacer una buena enseñanza es tener el deseo y la capacidad de asumir riesgos. Eso es ya de por sí un cambio importante en la cultura profesional de los enseñantes, la mayor parte de los cuales estamos bendecidos ya por una oposición. Ninguna presión externa será lo suficientemente fuerte como para que mejoremos la calidad de nuestro trabajo si no nace de nosotros el deseo de hacerlo.

Y mejorar, ponerse en disposición de mejorar, implica asumir de partida la posibilidad de que las cosas se pueden hacer mejor de lo que las estamos haciendo. Implica asumir (que los otros asuman) que hacemos las cosas lo mejor que sabemos. Y que, por tanto, si se desea mejorar, precisamos de dos instrumentos básicos: uno que nos permita ver qué cosas de las que hacemos están resultando bien y cuáles pueden ser mejoradas (la evaluación) y otro que nos permita ir haciendo las cosas cada vez mejor (la formación) (GIMENO SACRISTÁN, 1992: 334-397).

Para que podamos entrar en esa dinámica, precisamos de nuestra propia energía pero también de un clima de apoyo institucional. Una parte básica de ese clima es que no nos sintamos "amenazados". Que el hecho de aceptar que se puede mejorar lo que hacemos y que estamos dispuestos a evaluarlo para saber qué cosas deben mejorarse no se pueda volver en contra nuestra. Eso es tan obvio que forma parte hasta de los sistemas de control de calidad de las grandes multinacionales.

5.5. La evaluación en la práctica: métodos, técnicas, instrumentos.

Sentadas las bases de entendimiento común, que no necesariamente de consenso, lo primero que debemos dejar aclarado es que en principio no se debe descartar ninguno de los métodos o técnicas conocidos, por más que entre ellos existan diferencias apreciables, algunas muy alejadas del enfoque que estamos desarrollando, otras más próximas o coincidentes con lo que aquí estamos sustentando. Lo importante será, en todo caso, dejar meridianamente establecidos:

- Los fines que perseguimos cuando nos disponemos a utilizar uno u otro recurso para evaluar al alumnado.
- El contexto en el que se van a llevar a cabo las evaluaciones.
- Los destinatarios directos de la evaluación.

- Los usos que de ella se puedan hacer.

Es importante igualmente centrarnos en métodos y técnicas de evaluación que puedan aplicarse en las condiciones normales en las que profesor y alumno trabajan habitualmente. Por ello, es imprescindible que hablemos de instrumentos y técnicas disponibles sencillas, que no supongan una carga o un esfuerzo añadido para el profesorado y-o para el alumnado.

Importa igualmente seleccionarlas por la capacidad de las mismas técnicas para recabar y dar información relevante en la que apoyar las decisiones a adoptar, bien sean de comprensión y de mejora de la práctica de enseñanza y de aprendizaje, o bien sean para justificar un curso, o para pasar de nivel, o simplemente para comprobar la consecución de los objetivos propuestos en el Proyecto Curricular. Lo que interesa es la base de información que proporcionan tales recursos para las decisiones que se adopten.

Debe tenerse en cuenta que en ningún caso se deben aplicar métodos o técnicas que recojan más información o más datos de los que sean necesarios para el propósito de la evaluación y-o el seguimiento del aprendizaje. Se evitará con ello complicar inútilmente el mismo esfuerzo de la prueba evaluadora concreta, tanto en la formulación de los contenidos de las preguntas que abarca, como en las exigencias para la elaboración de las respuestas (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987²).

Antes de comenzar con la descripción de las técnicas e instrumentos más adecuados para llevar a cabo una evaluación continua y formativa, parece oportuno establecer la distinción entre ambos conceptos. Así, mientras que la técnica alude al método que se utiliza para la obtención de la información, el instrumento se refiere al recurso específico que se emplea.

La siguiente tabla de texto recoge las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados más habitualmente por el profesorado y los relaciona con el tipo de contenidos que permiten evaluar de una manera más eficaz y con el momento adecuado de su aplicación.

Técnicas e instrumentos para la evaluación del proceso de aprendizaje			
Técnicas	Instrumentos	Tipo de contenidos	Momento
Observación:	- Escalas observación - Listas de control - Registro anecdótico	Procedimientos y actitudes.	En todo momento, habitualmente.
Revisión de las tareas de los alumnos:	Guías y fichas para el registro	Conceptos y, sobre todo, procedimientos y actitudes.	Habitualmente.
Diálogo y Entrevistas:	Guiones más o menos estructurados	Procedimientos y actitudes.	Aconsejable sobre todo en los casos de alumnos con problemas.
Pruebas específicas	Exámenes tradicionales y todas sus variantes, tanto orales como escritos	Conceptos y procedimientos.	Final de una unidad, final de una fase de aprendizaje.
Cuestionarios		Conceptos y actitudes.	Autoevaluación, inicio de una unidad o comienzo de una fase de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

5.5.1. Las técnicas de observación.

A través de ellas la información se obtiene de la observación de la conducta o comportamiento que los alumnos manifiestan espontáneamente. Se caracterizan porque:

- a. No tienen como objetivo la obtención del máximo de información, sino conocer el comportamiento natural de los alumnos en situaciones espontáneas.
- b. La situación puede ser controlada o no.
- c. El alumnado no necesariamente tiene conciencia de estar siendo evaluado.
- d. Existe el peligro de que quien está siendo observado altere el comportamiento para quedar bien.

Las técnicas de observación son aplicables en cualquier momento de la evaluación continua, aunque encuentran su mayor utilidad en la recogida de datos

para valorar el dominio de procedimientos y el desarrollo de actitudes durante el trabajo diario de los alumnos en el aula. Algunos recursos útiles para llevar a cabo esta observación pueden ser:

- Controlar las intervenciones orales de los alumnos a través de tareas específicas, como leer algún párrafo de un texto que se comentará más tarde, que aporten valoraciones, sugerencias o comentarios sobre los temas que se están trabajando en ese momento, que escriban y lean trabajos de redacción propia, que recuerden y enuncien principios generales, leyes o datos que resulten relevantes, que manifiesten sus dudas o las dificultades para comprender determinados contenidos, etc.
- Observar el trabajo del alumno, individualmente o en grupo, en diferentes situaciones, tales como: en la pizarra, en equipo, en talleres de escritura, visitas a centros de interés, etc., y comprobar su índice de participación, sus niveles de razonamiento, atención, expresión; sus habilidades y destrezas; la aplicación o desarrollo que hace de los conceptos; si consulta otras fuentes de información; si aporta criterios o valoraciones personales, etc.

Para aprovechar mejor la información que pueden aportar estas observaciones, sería conveniente la elaboración de escalas y-o listas de control en las que se recojan de una manera más sistematizada los aspectos observados. Las listas de control contienen una serie de rasgos a observar, ante los que el profesor señala su presencia o ausencia durante el desarrollo de la actividad o tarea. Veamos un ejemplo en la tabla de la página siguiente.

Ejemplo de lista de control			
Alumno:			
Materia o tarea:		Fecha:	
CAMPOS	SI	NO	A VECES
Cognoscitivo:			
Conoce el vocabulario específico			
Aprecia los procesos y tendencias			
Usa clasificaciones y categorías			
Utiliza las ideas adquiridas			
Organiza la información recibida			
Aplica teorías y métodos generales a situaciones particulares			
Elabora conclusiones de acuerdo con los datos			
Operaciones:			
Distingue lo principal de lo accesorio			
Distingue los hechos de las opiniones			
Aprecia la unidad de comunicación			
Sus generalizaciones son lógicas			
Afirma con documentación y-o pruebas			
Afirma atendiendo a ideas previas			
Usa correctamente los distintos tipos de lenguaje			
Trabajo intelectual:			
Lee			
Estudia			
Escucha			
Observa			
Hace anotaciones y las tiene en cuenta			
Resume y-o amplía			
Recoge datos e informaciones			
Usa correctamente el material auxiliar			
Utiliza textos de referencia o consulta			
Hábitos:			
Comprueba su propio progreso			
Es preciso y ordenado en su trabajo			
Organiza bien su tiempo			
Resuelve por sí mismo las dificultades que encuentra			
Sabe trabajar en equipo			
Se responsabiliza de sus tareas y funciones			
Ayuda a los demás			
Muestra coherencia entre pensamiento y acciones			

Las escalas de valoración contienen un listado de rasgos en los que se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado a través de una serie de valoraciones progresivas (de nunca a siempre; de poco a mucho, de nada a todo; etc.).

Ejemplo de escala de observación					
Alumno:					
Materia-Tarea:			Fecha:		
Rasgos	1	2	3	4	5
Cumple las normas establecidas					
Respeto el turno de palabra					
Se relaciona con los compañeros					
Se expresa oralmente de forma adecuada					
Es claro en sus exposiciones					
Respeto otras ideas y opiniones					
Tiene gestos y modales correctos					
Mantiene el aseo y la higiene personal					
Tiene interés por el trabajo en equipo					
Participa voluntaria y espontáneamente					
...					
Valoración: 1: Nunca; 2: Casi nunca; 3: A veces; 4: Casi siempre; 5: Siempre					

Otro instrumento para facilitar la observación es el registro anecdótico, que consisten en fichas para recoger comportamientos no previsibles de antemano y que pueden aportar una información significativa para evaluar carencias o actitudes positivas.

Ejemplo de Registro anecdótico	
Alumno:	
Lugar-Actividad:	Fecha y hora:
Situación:	
Circunstancias relevantes:	
Descripción del hecho observado:	
Interpretación:	
Valoración:	

5.5.2. El examen tradicional.

Por más que está presente permanentemente entre las prácticas más extendidas de evaluación, la literatura que habla de la evaluación es muy crítica con la utilización del examen tradicional (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1993²). Bastaría repasar los documentos que van desarrollando las Reformas Educativas —LGE (1970); LOGSE (1990)— para comprender que no goza de buena literatura cuando se habla de él (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1991, 1994). En cambio, no sólo se mantiene, sino que tiende a perpetuarse como la forma más convencional y accesible de evaluar. (¿Acaso la Selectividad no es una evidencia de su consagración en el Sistema Educativo? ¿Cómo pueden cambiarse las formas de evaluar en clase si permanece como decisión final y definitiva el examen de selectividad, que es tradicional en unas partes, de pruebas objetivas en otras?). Además, el examen tradicional es la forma aceptada, dentro de la cultura escolar, para comprobar el rendimiento académico de los alumnos.

El aspecto de crítica al examen tradicional, en nuestra opinión, está en que se utiliza para fines inadecuados (lo que explica su disfuncionalidad) a los que no puede servir dado el contexto y condiciones en los que normalmente se da. En lugar de ser un medio a través del cual el alumno puede demostrar aprendizaje o simplemente que aprende o sigue aprendiendo merced a la corrección informada y justificada que hace el profesor del mismo desde la autoridad moral y académica que da el saber, se utiliza en la mayoría de las ocasiones como arma de control que sanciona y-o penaliza las equivocaciones o los no aciertos. Muchas de las

anotaciones que los profesores hacen en los trabajos o de los exámenes corregidos van encaminadas a dar razón de por qué se les bajan puntos al alumnado, que es una forma de auto-justificación del profesorado, más que a orientar y ayudar al verdadero aprendizaje.

Pero también es crítica la actitud hacia el examen tradicional por el tipo de preguntas que suelen contener. Las preguntas de examen revelan una forma de entender la enseñanza (y el aprendizaje), que en muchas ocasiones rompe la coherencia conceptual e ideológica de la propia enseñanza y del aprendizaje. Y en muchos casos damos por entendido que quien recuerda aprende. Y quien olvida en el momento del examen no sabe. El contexto artificial y distorsionante que rodea el momento crítico del examen no se tiene en cuenta. O, tal vez, constituye parte del ritual del mismo.

En muchos de los casos, además, las preguntas de examen sólo son válidas para justificar la propia existencia del centro educativo y están orientadas hacia un tipo de conocimiento restringidamente escolar o académico. En esta encrucijada, podemos hacer la siguiente reflexión: ¿Cómo pueden dar respuestas brillantes o inteligentes los alumnos, cuando el profesor formula preguntas triviales o irrelevantes para desarrollar el pensamiento o demostrar que el alumno comprende unos contenidos dados? ¿Cómo puede demostrar comprensión de un tema el alumno si la pregunta que tiene que responder sólo indaga sobre asuntos de memoria o de aplicación rutinaria o reproducción de apuntes o de libro de texto? El conocimiento práctico, creativo, reflexivo, divergente y de aplicación, suele quedar al margen de las preguntas que con frecuencia se formulan en los exámenes. Y también queda fuera la comprensión de los contenidos que el alumno debe aprender.

Pero tampoco el examen tradicional funciona normalmente como medio favorecedor del aprendizaje o como estímulo para nuevos aprendizajes. Las funciones de selección, de control, cuando no de penalización o de ostentación de poder por parte del profesor, o salvaguarda de intereses ajenos al devenir del proceso educativo, sobresalen sobre aquellas o las encubren. No es extraño, en este sentido, que el examen tradicional está frecuentemente en las antípodas de lo que pedagógicamente puede considerarse una buena evaluación.

Hay que considerar, además del contenido de las preguntas que no trascienden el mero valor académico, el número de preguntas que suelen contener los exámenes tradicionales: normalmente 5 o quizás 10 (de donde es fácil repartir

puntos a razón de 1 ó 2 por pregunta), que han de responderse en el tiempo estimado de clase, que por el ritual mismo del examen suele oscilar entre 45 y 60 minutos como máximo. Tanto contenido y tan variado, para tan poco tiempo, fomenta y sólo permite poner en funcionamiento mecanismos de eficacia-tiempo: no se trata de razonar, sino de responder; no se trata de manifestar aprendizaje comprensivo, sino de mostrar la capacidad de resistencia al olvido, aunque sea pasajera; no se trata de dudar en la elaboración del pensamiento, sino de caminar sobre seguridades automatizadas que suelen estar encapsuladas en los apuntes; no se trata de argumentar y contrastar información, sino de poner en funcionamiento los mecanismos que aseguren el éxito tan eminente como fugaz.

Implícitamente se sabe que, aunque las notas sólo confirman los resultados de los exámenes, se interpretan como reflejo del conjunto de trabajo de clase (PERRENOUD, 1990). En la coincidencia de tanto desatino, no es de extrañar que el examen tradicional, por más que se conozcan las disfunciones que produce y las perversiones en el proceso de aprendizaje que provoca, sea punto de referencia en el que centrar la crítica a una forma de evaluar que, por razones implícitas, raramente manifiestas, pero que se caracterizan por un fuerte conservadurismo, se mantiene inamovible e invariable —en su concepción y en su ejecución—, por encima de reformas e innovaciones, independientemente o al margen de cuáles sean las concepciones que las definen.

5.5.3. La técnica de las pruebas.

Son aquellas en las que la información se obtiene presentando al alumno una serie de tareas o cuestiones que se consideran representativas de la conducta a medir o valorar. A partir de la ejecución en las tareas propuestas o de las respuestas generadas en el proceso de su realización, se infiere la presencia o ausencia de esa conducta en los alumnos. Se caracterizan porque:

- Tratan de medir resultados máximos.
- Las condiciones de aplicación son estándares.
- Las tareas son uniformes para todos los alumnos.
- Los alumnos se dan cuenta de que están siendo examinados.
- Existen patrones externos que nos permiten realizar las medidas.

Pertencen a este tipo de técnicas los exámenes y demás pruebas escritas y orales, que también pueden resultar unos instrumentos válidos para la evaluación formativa, si se utilizan como fuente de información complementaria y no única, y se entienden como medios para analizar y valorar otros aspectos del trabajo de los alumnos. En general, se consideran especialmente indicados para evaluar las capacidades de:

- Recordar contenidos relevantes ya trabajados.
- Asociar o establecer relaciones coherentes entre contenidos próximos.
- Expresar opiniones personales o juicios de valor sobre cuestiones básicas de las materias tratadas.
- Ejercitar la atención, la observación, la memoria, la discriminación de contenidos, la curiosidad, el análisis reflexivo, etc.
- Comprobar la facilidad de síntesis y de abstracción.

De nuevo es conveniente recordar que, al atender a los errores, incorrecciones u omisiones que se ponen de manifiesto en los alumnos cuando se aplica esta clase de pruebas, se debe actuar con una actitud más investigadora que sancionadora. Limitarse a bajar puntos por los errores que se detectan no tiene el mismo valor educativo y formativo que la formulación de preguntas como ¿dónde te has equivocado?, ¿cuál sería la forma correcta?, ¿por qué lo has entendido así?, etc.

Desde esta perspectiva, tanto las respuestas correctas como las incorrectas aportan al profesor una información valiosa para orientar su práctica, y al alumno para corregir y superar sus deficiencias. Existe una amplia posibilidad para elaborar y realizar este tipo de pruebas, cada una de ellas con ventajas e inconvenientes, por lo que es necesario seleccionar el tipo en función de lo que se desea evaluar, y combinarlas entre sí al objeto de obtener la información más válida. A continuación, se recogen algunas de estas pruebas, así como sus principales características.

5.5.3.1. Pruebas de composición y ensayo.

Están encaminadas a pedir a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen las ideas esenciales de los temas tratados. Son, asimismo, adecuadas para realizar análisis, comentarios y juicios críticos sobre textos o cualquier otro documento, visitas a exposiciones y empresas, salidas culturales, asistencia a

conferencias, charlas-coloquio, etc.

Desde el punto de vista de la intervención docente, también ofrecen muchas ventajas por la diversidad de facetas que permiten evaluar en el alumnado: la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento sobre la materia tratada, los procedimientos seguidos en sus análisis, si llega a extraer unas conclusiones coherentes, etc.

5.5.3.2. Las pruebas objetivas.

Con el fin de subsanar alguno de los fallos que presenta el examen tradicional, como pueden ser la falta de unidad de criterios en el momento de corregir una prueba o el poco contenido que pueden abarcar las preguntas que se proponen desarrollar temas o evitar el exceso de trabajo que conllevan otras formas de evaluar —sobre todo, a la hora de corregir— se proponen las llamadas pruebas objetivas. En este caso, se pretende mejorar las técnicas que aseguren un control más riguroso, no comprender o mejorar el proceso. Respecto al examen tradicional, representan un cambio total de enfoque sobre la naturaleza del conocimiento, también sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje. Inspiradas en la psicología conductista, tratan el conocimiento como no problemático e incuestionable, y por tanto, predecible.

Consecuentemente, desde esta perspectiva se formulan preguntas cuya respuesta sea única, hasta el punto de que pueden ser corregidas de una forma mecánica, sin tener en cuenta los sujetos que hayan participado en el proceso de enseñar y de aprender. La coincidencia con la respuesta esperada supone aprendizaje; cuando ésta no se da, ignorancia. La clave para esta interpretación de la evaluación está en partir de unos objetivos enunciados con tal precisión que ofrezcan muy poco margen de error para su interpretación y ninguno para la corrección (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987).

Se caracterizan por ser breves en su enunciado y en la respuesta que se demanda. Tienen, sin embargo, el inconveniente de que las respuestas consideradas correctas están previamente determinadas. Es conveniente que el uso de estas pruebas se centre preferentemente en la recogida de la información que puedan aportar, antes que en el rigor o control de objetividad de la prueba en sí.

Importa en esta concepción transformar el conocimiento en respuestas

medibles precisas e inequívocas, para lo cual limita el aprendizaje a conductas observables y las respuestas que miden aquél, en comportamientos concretos. Se da por supuesto que la comprensión es algo que se puede medir, manipular e incluso, como decíamos más arriba, predecir. Lo decisivo que asegura el aprendizaje es el resultado final, que viene a ser el producto de aprendizaje, sin entrar en la comprensión y explicación del proceso. Es importante en la aplicación de estas técnicas, si se quiere mantener la coherencia con la doctrina conductista de que parten, orientar los contenidos de las preguntas hacia un tipo de conocimiento objetivable y convergente, que se base en hechos concretos y atomizados más que en desarrollar pensamiento crítico, o comprensivo, o divergente, o práctico, de los mismos hechos.

Siendo una técnica que presenta muchos puntos débiles y cuestionables en su concepción, no conviene descartarla sin más desde una perspectiva global de la variedad de recursos de evaluación, aunque debería restringirse su utilización. Como decía al principio, dependerá de los fines que se persigan en su aplicación, y sobre todo, de los usos que se puedan hacer de los resultados que se obtengan. Fines y usos que no van más allá que los de buscar una información rápida y variada en un momento dado del desarrollo curricular, que en ningún caso debe identificarse como valoración de la calidad de lo aprendido (TENBRINK, 1984).

Una ejemplificación podrá ilustrar lo que venimos diciendo. Si un profesor pretende simplemente constatar —o controlar— si los alumnos han leído algunos textos dados o han cumplido con algunas exigencias de trabajo determinadas, o si pretende hacer un barrido amplio de carácter informativo sobre distintos temas que abarca el programa, puede acudir a alguna de estas técnicas. El problema surge cuando de esta mera constatación se concluye sin más contraste que los alumnos ya saben o no. Como venimos sustentando, el aprendizaje comprensivo sigue derroteros menos seguros y menos lineales, reconociendo en ellos la complejidad que deriva de la dinámica reconocida que conlleva el aprender.

También se insiste en esta interpretación en reducir la capacidad de comprensión a la inmediatez y concreción de una respuesta cuyo criterio de validez es la simple comprobación empíricamente observable a través de hechos concretos de conducta del alumno de que se da la coincidencia entre un enunciado que se toma como objetivo y la conducta concreta que se interpreta como aprendizaje. Esto limita el desarrollo del currículum a un sistema cerrado de entrada y de salida.

Destacaremos los siguientes tipos de pruebas objetivas:

- *Preguntas de respuesta corta.* En ellas el alumno debe aportar una información muy concreta y específica que podrá resumirse en una frase, un dato, una palabra, un signo, una fórmula, etc., evidentemente referidos a cuestiones de cierta relevancia. Están especialmente indicadas para trabajar cuestiones numéricas.
- *Preguntas de texto incompleto.* Las respuestas quedan intercaladas en el texto que se les presenta a los alumnos (que deberá ser un enunciado verdadero al que le falten algunas palabras). Son particularmente adecuadas para valorar el recuerdo de hechos, el dominio de una terminología exacta, el conocimiento de principios básicos, etc. Al redactarlas, se debe evitar copiar enunciados textuales y se presentarán en un lenguaje adaptado, comprensible y que no añada mayor dificultad al contenido de la prueba.
- *Preguntas de correspondencia o emparejamiento.* Consisten en presentar dos listas (A y B) con palabras o frases breves dispuestas verticalmente para que los alumnos establezcan las relaciones que consideren adecuadas entre cada palabra de la columna A con la correspondiente de la B. Al prepararlas, es conveniente incluir en cada ítem un número desigual de elementos entre las columnas A y B para evitar que se establezcan relaciones por eliminación. Están especialmente indicadas para tareas de memorización, discriminación y conocimiento de hechos concretos.
- *Preguntas de opción múltiple.* Constan de un tronco o base en el que se fundamenta el problema, y un número indeterminado de respuestas opcionales de las cuales una es la correcta y las demás son "distractores". Son recomendables para valorar tareas de comprensión, aplicación, discriminación de significados, etc.
- *Preguntas de verdadero-falso.* Son muy conocidas y habituales, incluso dan la impresión de ser fáciles de elaborar, pero si se pretende hacer un uso correcto de ellas y propiciar nuevos aprendizajes, tienen más inconvenientes que ventajas, pues la mayoría de las cuestiones no son ni verdaderas ni falsas en un sentido absoluto. Además, el efecto del azar y las dudas no resueltas tienden a generar mayor inquietud y confusión. Pueden ser especialmente útiles para medir la capacidad de distinción entre hechos y opiniones, o para mejorar la exactitud en las observaciones.

5.5.4. Revisión de las tareas de los alumnos.

La revisión de las tareas de los alumnos aporta información de una manera continuada a través del análisis del cuaderno de clase, o de una forma puntual, a través del análisis de monografías, textos escritos o pequeñas investigaciones que periódicamente el profesor propone. Este tipo de técnica es útil para la recogida de información referida fundamentalmente a procedimientos y actitudes y, en menor medida y dependiendo del tipo de tarea propuesta, sobre conceptos.

- *Análisis del cuaderno de clase.* Es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza. A través de él se puede comprobar:
 - Si el alumnado toma apuntes correctamente.
 - Su nivel de comprensión, de abstracción y qué ideas selecciona.
 - Su nivel de expresión escrita, la claridad y propiedad de sus expresiones.
 - La ortografía, la caligrafía, la composición de frases, etc.
 - Los planteamientos que hace de la información aportada, si ha entendido el contenido esencial, si llega a ordenar y diferenciar los apartados diferenciables en esos contenidos.
 - Si incluye reflexiones o comentarios propios.
 - Si amplía la información sobre los temas trabajados consultando otras fuentes.
 - Si realiza esquemas, resúmenes, subrayados, etc.
 - El cuidado o dedicación que emplea en llevar al día su cuaderno.
 - Etc.

Hay que insistir en la necesidad de establecer unos criterios previos que faciliten la valoración de cualquiera de estos rasgos, evitando que ninguno de ellos por sí solos determine la evaluación propiamente dicha. Además, desde el primer momento, se deberá informar al alumnado de los aspectos que se van a valorar en su cuaderno y, realizada la valoración, aprovechar el momento de devolverlos para indicar cuáles son los aspectos que lleva bien, en los que está mejorando y los que más necesita trabajar o cuidar (PERRENOUD, 1990). Para sistematizar la recogida

de la información que pueda aportar el análisis de los cuadernos de clase es conveniente utilizar fichas o escalas que orienten sobre los rasgos que pretendemos valorar.

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DEL CUADERNO DE CLASE					
Alumno:					
Rasgos	1	2	3	4	5
Presentación					
Limpieza					
Expresión escrita					
Ortografía					
Utilización de fuentes de información					
Utilización de gráficos, esquemas, ...					
Cantidad de conocimientos que recoge					
Calidad de los conocimientos que recoge					
Nivel de comprensión de los conceptos que utiliza					
Selección de ideas					
Desarrollo de las actividades					
Rigor y precisión					
Capacidad descriptiva					
Capacidad de síntesis					
Capacidad crítica					
Capacidad analítica					
Autocorrección de errores					
Recogida de las puestas en común					
...					
Clave: 1: muy buena; 2: buena; 3: Regular; 4: mala; 5: muy mala					

- *Análisis de monografías, textos escritos y pequeñas investigaciones.* Este tipo de tareas tiene como finalidad profundizar en algún conocimiento específico, favorecer la adquisición de determinados procedimientos y desarrollar actitudes relacionadas con el rigor, el gusto por el orden y la presentación correcta, etc. Igual que ocurre con el análisis de los cuadernos de clase, es necesario insistir en la conveniencia de establecer unos criterios previos de valoración, informar al alumno de los aspectos que se tendrán en cuenta y sistematizar la recogida de información por medio de fichas o escalas, tal como se refleja en la página siguiente.

Guía para el análisis de tareas del alumno						
Alumno:		Tarea:				
Rasgos:		1	2	3	4	5
Elementos que utiliza el alumno:						
	1. Vocabulario específico (terminología).					
	2. Variedad de frases.					
	3. Corrección de las frases.					
	4. Ortografía y puntuación.					
	5. Riqueza de expresión.					
	6. Lenguaje numérico.					
	7. Lenguaje plástico					
Contenido y estructuración:						
	1. Hace una exposición ordenada de hechos, datos, conceptos...					
	2. Señala las ideas principales.					
	3. Señala las ideas secundarias.					
	4. Explica la relación existente entre las ideas.					
	5. Realiza esquemas-resúmenes.					
	6. Utiliza gráficos, dibujos, etc.					
Aspecto externo:						
	1. Orden y limpieza.					
	2. Gusto en la presentación.					
Errores:						
	1. Número de errores.					
	2. Naturaleza de los errores (descripción).					
	3. Posibles causas (explicación).					
Originalidad:						
	1. Independencia de juicio.					
	2. Preferencia por lo complejo.					
	3. Capacidad de síntesis.					
	4. Ampliación de la información recibida.					
Clave: 1: muy buena; 2: buena; 3: Regular; 4: mala; 5: muy mala						

5.5.5. Entrevistas.

Tienen por objeto la obtención de información sobre estímulos o experiencias que pueden aportar datos útiles para el conocimiento de una conducta a través de un proceso de interrogación verbal. Estas técnicas constituyen un recurso que ofrece grandes posibilidades para la recogida de información, sobre todo en el caso de alumnos que presentan problemas significativos de aprendizaje. Su eficacia depende de unas mínimas condiciones en su planteamiento y desarrollo. Las características que deberían reunir son, entre otras:

- Evitar plantearla como la única oportunidad para tratar de todo y saberlo todo del alumno. Para ello conviene fijar previamente el objeto de la entrevista, procurando no incluir en ella más aspectos de los necesarios.
- Crear un clima relajado, evitando las apariencias de solemnidad y todos los elementos que favorezcan la idea de encerrona.
- Tener presente que puede resultar más efectivo escuchar con atención a los alumnos tratando de entenderles, que hablarles más de lo necesario.
- Evitar afirmaciones o juicios de valor prematuros que puedan dificultar o romper la buena comunicación.

Lo deseable sería plantear la entrevista o diálogo de forma no directiva, con el fin de suscitar la reflexión del alumno y facilitar que comunique sus deseos, problemas y aspiraciones de forma espontánea. En cualquier caso, habrá que seleccionar el momento adecuado para la realización de la entrevista o diálogo, procurando que no coincida con ningún acontecimiento negativo, como pueden ser unas malas calificaciones o algún conflicto de clase.

5.5.6. La autoevaluación.

La autoevaluación va a permitir conocer las referencias y valoraciones que, sobre el proceso, pueden proporcionar los alumnos. De esta forma la información obtenida por otros medios podrá enriquecerse con la inclusión de matices nuevos. El desarrollo de la autoevaluación requiere la elaboración de cuestionarios mediante los cuales se puede indagar la opinión de los alumnos sobre aspectos como:

- La adecuación de la programación que se está desarrollando.

- La validez y coherencia del tipo de actividades diseñadas y de los instrumentos o medios utilizados.
- La coordinación que se está siguiendo con otras áreas.
- Las posibles necesidades de realizar adaptaciones curriculares.
- La revisión de los criterios de evaluación seguidos hasta entonces.
- La revisión de los acuerdos tomados en reuniones o en sesiones de evaluación previas.
- ... / ...

La autoevaluación también resulta útil para realizar el seguimiento de los aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, como por ejemplo:

- El aprovechamiento que se hace de las actividades escolares y extraescolares.
- La acción tutorial que se está realizando y la que se quiere propiciar.
- La planificación y el aprovechamiento de los recursos del centro y el entorno.
- ... / ...

5.6. Las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo y profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico (MEC, 2002: 48-55). Las tareas, pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada (por ejemplo: estudiar varios diagramas e instrucciones que guarden

relación y ensamblar un aparato desconocido y complejo). Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de sub-tareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir.

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etcétera.

Parecidos tipos de tareas son frecuentes en muchos programas educativos, manuales, experiencias de aprendizaje en el aula y en pruebas y exámenes, aunque a menudo de forma modificada para fines concretos de aprendizaje o de evaluación. Estas tareas de la vida real, finales o de ensayo se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter pedagógico. Se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias, en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas, centradas, en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico, como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales, pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata).

Las tareas a las que nos referimos pueden incluir tareas o sub-tareas "meta-

comunicativas”, es decir, una comunicación acerca de la puesta en práctica de la tarea y sobre el lenguaje utilizado para llevarla a cabo. Esto incluye la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma.

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la vida real, bien sean de carácter esencialmente pedagógico, son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.

Al considerar la realización de la tarea en contextos pedagógicos es necesario tener en cuenta tanto las competencias del alumno y las condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta —lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad—, como la interacción estratégica entre las competencias del alumno y los parámetros de la propia tarea al llevarla a cabo.

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas como, por ejemplo, el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (MEC, 2002: 99-106). Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático: (MEC, 2002: 106-128). Además, la

personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea. Así, el esfuerzo de procesamiento durante la realización y el seguimiento de la tarea se reduce de modo que el alumno queda más libre para centrar su atención en cualquier problema de forma o contenido que surja inesperadamente, con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la tarea tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

Además de las competencias y de las características del alumno o usuario, en la realización de las tareas inciden determinadas condiciones y restricciones relativas a la tarea en cuestión, que pueden variar de una tarea a otra. El profesor o el autor del manual puede controlar ciertos elementos con el fin de ajustar el nivel de la tarea para hacerla más difícil o más sencilla.

Las tareas de comprensión se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (input) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: «levanta la mano») o algo más complejo (por ejemplo: «crea un nuevo texto»). En el caso de tareas de interacción y de expresión, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

La realización de tareas es un proceso complejo que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta. El alumno o usuario adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias —generales y comunicativas— proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias —innatas o adquiridas— que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea (MEC, 2002: 60-90).

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que este adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. Por estos motivos, la facilidad o la dificultad de las tareas no se pueden predecir con certeza, y menos aun tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas.

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno.

Al considerar los niveles de dificultad de la tarea, por tanto, es necesario

tener en cuenta:

- Las competencias y las características del alumno o usuario, incluyendo las intenciones propias del alumno en cuestión y su estilo de aprendizaje.
- Las condiciones y restricciones de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumno o usuario y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a las competencias y características del alumno.

Para ir concluyendo este apartado, diremos que entender el aula como un espacio en el que se crean situaciones de comunicación genuinas implica proyectar, desde una metodología activa y global, tareas y unidades de trabajo que impliquen al alumnado en la comprensión y expresión oral y escrita. De este modo, se entiende el aula de lengua como un contexto en el que la interacción y la manipulación de la lengua se centran en las finalidades y el significado de una actividad global e ininterrumpida de comunicación, en la que las distintas habilidades y saberes están interrelacionados al máximo.

El aula de lenguaje es un concepto que resulta más dinámico que el de «materia», porque éste resulta excesivamente formalizado y limitado para una proyección basada en el uso interactivo; el aula de lenguaje es lugar de instrucción, de formación y, especialmente, de aplicación de los saberes operativos.

La creación de un ambiente propicio a la interacción en la clase de lengua requiere, ante todo, un replanteamiento innovador de la organización de la clase, de manera que se favorezca el desarrollo de las distintas habilidades y se ejerza la diversidad de las diferentes funciones lingüísticas, así como su observación e intervención por parte del profesor.

En el aula de lenguaje tienen lugar diversos tipos de comunicación: comunicación simulada (los alumnos como enunciadores en una situación ficticia), comunicación sobre la lengua (ciertas formas de discurso metalingüístico) y comunicación intergrupala, que se produce siempre que haya negociación y actividades ante una tarea a cumplir. A su vez, en ese peculiar marco, se producen varios tipos de discurso: el denominado discurso constitutivo (que abarca el contenido de aprendizaje) y un discurso regulativo (que sirve para gestionar todas las acciones encaminadas a aprender los contenidos). El discurso del aula es un discurso polifónico, complejo y muy específico.

Para mejorar la función formativa de estas modalidades interactivas, la concepción del aula de lengua requiere también el dominio de técnicas de comunicación y de animación de grupos que estimulen la producción-recepción de discursos con función comunicativa real, a la vez que se reduzca la reiteración de formas y fórmulas de discurso estereotipadas en ejercicios estructurales.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura se centra en la actividad de aula porque una lengua es, ante todo, un repertorio de usos comunicativos que forman parte de la acción humana, por lo que comunicarse es hacer cosas con las palabras con determinadas intenciones (GUMPERZ y BENNET, 1981); porque su objeto es tanto la formación lingüística para el desarrollo intelectual del individuo, cuanto su incidencia en la formación para la participación y la asimilación de relaciones y valores socio-culturales; y porque las diversas concepciones de la lengua según se atiende a unos u otros aspectos de su funcionalidad y de su descripción —que asume cada docente siguiendo unas determinadas propuestas teóricas, ya sea desde los supuestos de la lingüística, ya desde la concepción psicopedagógica—, condicionan la elección de la metodología y de los procedimientos de intervención.

En suma, el conjunto de estas orientaciones de la citada Didáctica se encamina al objetivo de definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, fuertemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que potencia al máximo las capacidades psicológicas de los alumnos, según BRONCKART y SCHNEUWLY (1996). Nuestra disciplina, desde su proyección científica y tecnológica, tiene una predominante perspectiva dinámica, centrada en la elaboración de estudios y propuestas de intervención sobre los procesos, métodos y contenidos de la enseñanza, que subraya su carácter práctico-aplicativo y su proyección pragmática en contextos educativos.

Nos vamos a referir, a continuación, no precisamente a métodos y estrategias de enseñanza concretas —y por tanto, a soluciones didácticas acerca del cómo enseñar—, sino más bien a interrogantes, dilemas, conflictos y principios de procedimiento sobre tal cuestión curricular. Con tales ideas pretendemos hacer una aportación al profesorado en el sentido de ayudarles a encontrar un camino para la reconstrucción permanente de sus particulares estrategias didácticas en las aulas a partir de la discusión de las mismas con uno mismo y con los otros —sean otros adultos o los alumnos—. Tal discusión tiene la potencialidad de contribuir a ofrecer al profesorado elementos para una práctica reflexiva.

5.6.1. El “cómo enseñar”, un conflicto para la práctica de aula.

Intentar delimitar un conjunto de métodos y estrategias válidas para el desarrollo del currículum en el aula de Secundaria, si bien refleja una preocupación por indagar acerca del cómo enseñar, igualmente puede implicar tanto una homogeneización de los diferentes contextos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, como una conceptualización de los sucesos del aula como predecibles y esperables. Tal situación se encuentra muy alejada de la realidad cotidiana del quehacer diario en los centros educativos. El camino para una práctica más reflexiva y crítica es posible hallarla no tanto en la búsqueda y aplicación de los métodos más eficaces para conseguir las finalidades educativas, sino en la conceptualización de las intervenciones del profesorado en la vida del aula y en la escuela como problemáticas y sin soluciones únicas.

De cualquier forma, llegado el caso de seleccionar o utilizar una determinado método o estrategia concreta de enseñanza ideado por otros como orientación para la propia práctica, una pregunta que conviene que nos formulemos como profesores está referida a si éstos nos ayudan a reflexionar críticamente sobre nuestra práctica. Por otro lado, es necesario que reflexionemos sobre la consideración que en tales métodos y estrategias se hace de la práctica profesional del docente y del rol que atribuyen a los alumnos en las aulas. Igualmente, conviene considerar si tal estrategia o método de enseñanza facilita en nosotros como profesores una mayor comprensión y explicación de los sucesos del aula.

Todas estas consideraciones anteriores deberían ser realizadas respecto a cualquiera de las estrategias metodológicas que tradicionalmente se han venido aplicando a la enseñanza. Por lo tanto, en este caso también el profesor se vería obligado a analizar de forma crítica la concepción que en ellas subyace en relación con su práctica y con la de los alumnos; así como acerca de su aprendizaje. Tal es el caso, por ejemplo, de estrategias como la lección magistral, la metodología personalizada mediante el uso de fichas, los talleres y clases prácticas y diferentes formas de organizar el trabajo en micro-grupos o los debates grupales y los modelos de gestión del aula. No hay que olvidar que tal análisis se hace aun más necesario si tenemos en cuenta que si no se analizan críticamente estas estrategias tradicionalmente arraigadas, se pueden convertir en formas de hacer incuestionables para la práctica docente, justificadas exclusivamente por el mero hecho de pertenecer a la tradición.

Para el profesor que empieza hay, entre otros, dos temores importantes que

le pueden hacer refugiarse en la “metodologización” de la enseñanza buscando con urgencia caminos directos para la resolución inmediata de su práctica en el aula (CHADWICK y RIVERA, 1991). Por un lado, está el miedo al desorden en las aulas, y por otro el no cumplir fielmente con lo programado o al menos con el currículum oficialmente prescrito. Estos temores reaparecerán una y otra vez a lo largo de la práctica docente como consecuencia de las presiones externas —la administración e incluso los mismos compañeros— y muchas veces de las propias presiones ideológicas que se han ido incorporando como consecuencia de la vida en una sociedad que rinde culto a la eficacia, a la competitividad, al orden y al consumo desaforado. Pero además, tales miedos —no se olvide— están alimentando estas mismas concepciones sociales, pues pueden mover al consumo indiscriminado, y por lo tanto sin reflexión, de métodos y materiales específicos de enseñanza.

Igualmente, tampoco conviene olvidar cómo en este mismo contexto, ya desde muy niños, a menudo aprendimos a tratar de evitar cualquier tipo de conflicto que desasosiegue y a desaprobarnos concibiéndolos como signos de inestabilidad o de debilidad de las personas, ignorando que los conflictos son inherentes a cualquier actividad reflexiva en la vida humana y que constituyen el eje vertebrador de los aprendizajes. El profesor tiene que incorporar el conflicto en su quehacer práctico en las aulas y aceptar los riesgos que conlleva concebir ésta llena de incertidumbre y desasosiego, tensión necesaria para ser capaz de realizar una crítica reflexiva sobre la misma. No hay, por lo tanto, método o estrategia didáctica alguna a la que aferrarse que garantice la ausencia de conflictos en las actuaciones docentes y pretender este tipo de soluciones conduce a una tecnificación de la tarea de enseñar, pues se están demandando soluciones generales a problemas y procesos únicos e irrepetibles como los que tienen lugar en cada escenario escolar.

A partir de aquí, conviene pararse a analizar cómo la posición de alumno vivida a lo largo del Sistema Educativo ha ido gestando en los futuros profesores una determinada concepción acerca de lo que debe ser una buena práctica docente y de lo que supone el rol de buen o mal alumno. Esta situación se puede traducir en la legitimación encubierta de modos de hacer en la enseñanza de contenidos, ya tengan un carácter conceptual, sean procedimientos o habilidades, o bien pertenezcan al campo de las actitudes y valores.

Desde tales consideraciones, el análisis de las concepciones previas del profesorado, fruto de las experiencias vividas a lo largo del proceso de escolarización, se impone como una necesidad y una responsabilidad de los

profesores para convertir tanto el cómo enseñar, como el qué y para qué enseñar en cuestiones abiertas para investigar permanentemente en su práctica cotidiana (CHADWICK y RIVERA, 1991). La cuestión de cómo enseñar tiene que ir en sintonía con las otras cuestiones centrales del currículum —qué enseñar y para qué y por qué enseñar—. Tal afirmación implica que la base ética presente en los fines de la enseñanza también ha de configurar los medios que se utilizan para llevar a cabo tal actividad humana. Desde esta interpretación, los profesores tenemos, entre otras, como ardua tarea, buscar en su práctica la sintonía moral entre los fines de la enseñanza y las estrategias didácticas que se utilizan en las aulas.

¿De qué sirve, por ejemplo, pretender que los alumnos aprendan las características de un sistema democrático en un país y los beneficios o limitaciones del mismo si las estrategias que se utilizan para enseñar tales contenidos están llenas de autoritarismo y de faltas de negociación con los estudiantes en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje? No olvidemos que, si bien determinados valores pueden estar presentes en los contenidos de la enseñanza, también éstos igualmente se están realizando a través del cómo enseña el profesor y que en cualquier caso una estrategia de enseñanza no se legitima exclusivamente por la moralidad del fin que se persigue.

5.6.2. La búsqueda del entendimiento.

La práctica en las aulas tendría que ser, ante todo, una práctica social, y por lo tanto, las estrategias didácticas que utilizan los profesores en las aulas deberían tener en cuenta tal presupuesto. Por tal motivo, una cuestión para pensar está referida al análisis de los particulares valores sociales que se promueven desde las diferentes estrategias didácticas utilizadas por los profesores en las aulas. En este caso, se trata de analizar tales estrategias para descubrir el conjunto de valores que podemos estar transmitiendo de forma oculta a los alumnos. Si bien no se puede ser neutral en cuanto a la transmisión de valores en las acciones humanas, sí se puede, y es importante, tomar conciencia de éstos para su discusión en las aulas y en los centros educativos.

El proceso de emancipación que se genera en el profesor a partir del análisis de los valores sociales presentes en su práctica camina paralelo al proceso de emancipación de los propios alumnos que aquél es capaz de generar en el aula. En este sentido, cualquier estrategia de enseñanza adoptada por el profesor para dar respuesta al cómo enseñar debe ser, ante todo, facilitadora de la reflexión de él

mismo como docente sobre sus acciones y de los alumnos sobre las suyas propias. Tal proceso reflexivo contribuiría a convertir al profesor y al alumno en más críticos con la sociedad y la cultura en la que viven, a la vez que iría transformando y mejorando sus acciones de forma que éstas tendrían cada vez más en cuenta a las otras personas. Todo ello sin perder de vista que este pensamiento y acción críticos en relación al contexto social fundamentalmente tiene que arrancar de la misma crítica de las acciones de alumnos y profesores en las aulas.

Las estrategias didácticas que utiliza el profesor tienen que incorporar el firme compromiso de ligar el propio desarrollo crítico-emancipador al desarrollo de las otras personas con las que se convive en el escenario escolar. Tales estrategias tendrían que incorporar la importancia del desarrollo no tanto individual, sino de una comunidad de aprendizaje en la cual hay una preocupación por el desarrollo de todos y cada uno de sus miembros —porque en la medida en que el otro se desarrolla con mi participación y ayuda yo voy evolucionando con él—. De esta forma, el cómo enseñar ha de facilitar tanto el desarrollo del alumno —para que surja en éste una preocupación por el desarrollo de sus compañeros— como el desarrollo del mismo profesor —para que contribuya a crear una comunidad crítica en el centro educativo—.

Los profesores, desde esta posición, incorporarían en sus estrategias de enseñanza, como principio organizador de las mismas, un principio ético, a saber, la transformación y mejora del entendimiento entre las personas que conviven en el escenario escolar (ROSALES, 1990). Tal principio vendría a ocupar un primer plano en las acciones docentes, aunque ello no significa un olvido de ciertos principios con carácter técnico, como la consecución de determinadas habilidades o conceptos en los alumnos presentes en el currículum prescrito desde la administración educativa. En este caso, la enseñanza de tales contenidos estará sujeta a la consideración de que el aprendizaje de los mismos tendrá que constituirse en un excelente marco para el desarrollo de un conocimiento crítico-emancipador entre los alumnos de la sociedad o contexto en el que viven.

Se trata, por lo tanto, de anteponer la realización de una cuestión de carácter moral en las estrategias de enseñanza frente a ciertas consideraciones con carácter técnico. De esta forma, profesores y alumnos adquirirían el firme compromiso de ir analizando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje cómo se va reconstruyendo y mejorando el entendimiento entre los participantes en tal proceso. Además asumirían otro compromiso: el de extender tal entendimiento entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en el centro escolar.

5.6.3. Un proceso de negociación permanente.

En la elaboración y puesta en práctica de estrategias de enseñanza, el profesor ha de tener en cuenta las posibles actitudes que con ellas puede provocar en los alumnos. Es de gran ayuda, por tanto, para la enseñanza que los docentes reflexionen acerca de sus experiencias pasadas como alumnos, las cuales a menudo vuelven a reaparecer cuando se viven situaciones en las que se puede desempeñar el rol de alumno —por ejemplo en un curso de formación como el Curso de Aptitud Pedagógica—.

De esta forma, se puede facilitar que los profesores comprendan y expliquen algunos de los conflictos y temores —algunos inducidos más por el medio social que por la experiencia del aprendizaje— que pueden experimentar los alumnos ante la experiencia del aprendizaje (miedo a lo desconocido, miedo al error, miedo al fracaso).

Las estrategias de enseñanza del profesor irían igualmente encaminadas a investigar y descubrir las características de la cultura que se puede estar generando en el aula, consecuencia de una relación de poder desigual como es la establecida entre el docente y los alumnos, así como a establecer procedimientos de negociación tanto de contenidos, de tareas, como de estrategias de enseñanza, que contribuyan a transformar esta relación al incorporar la negociación como cuestión clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No debemos olvidar que si el profesor mantiene una relación jerárquica con los alumnos, ésta se puede traducir en una relación igualmente jerárquica de éstos con el saber impidiéndoles y obstaculizando la discusión y la crítica. Tal situación convierte la enseñanza en una actividad meramente transmisiva y para nada favorecedora de la discusión y la negociación entre las personas, pieza ésta clave para aprender a tomar decisiones consensuadas.

Tampoco debemos olvidar que el aprendizaje es algo que como profesores queremos que ocurra en los alumnos a partir de nuestra enseñanza, pero que no tiene por qué ocurrir en la dirección que deseamos que ocurra. Es aquí donde entra la consideración de que en la escuela, al lado de los aprendizajes manifiestos, conviven otros escondidos, ocultos, que tienen una trascendencia muy importante en la vida de los alumnos y profesores, y fundamentalmente están referidos al mundo de los valores y las actitudes, los cuales van a condicionar su proceso de socialización y por lo tanto, su comprensión y explicación del mundo social y material, así como su relación con éste.

La divergencia de opiniones, la discusión, la negociación, la búsqueda y construcción de consensos como procesos permanentes en el aula y aprendizajes tanto de los alumnos como de los profesores, constituye un camino duro en cuanto que supone una crítica permanente de las acciones propias y de los otros. Sin embargo, contribuyen a descubrir la presencia de contenidos latentes en las aulas y supone una garantía de cambio, transformación y mejora de las actuaciones docentes, contribuyendo a evitar una relación jerárquica de los alumnos con el profesor y, por lo tanto, con el saber.

La vía que dispone el profesor para desmitificar la objetividad del saber y su comprensión como construcción social conflictiva y cambiante es entonces la discusión y la crítica del mismo, así como de su propia práctica como posible representante de éste en las aulas, sobre todo en las consideraciones de los alumnos.

Hacer de la clase una comunidad para la discusión crítica, el diálogo y la negociación tiene que ser el objetivo básico de cualquier estrategia de enseñanza del profesor que centre los esfuerzos en la comprensión (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987). El aula tendría que convertirse entonces en un espacio donde sea posible la reflexión en "voz alta" por parte de los alumnos del propio proceso de aprendizaje que va surgiendo en ellos en relación con los contenidos de la enseñanza (con independencia del tipo de contenidos de que se trate, ya sean conceptos, habilidades o actitudes), y del mismo profesor en relación con los cambios que se van produciendo sobre su práctica en el aula.

Lo que hay que evitar, por lo tanto, a toda costa es un aula dominada o por el profesor o por un pequeño grupo de alumnos. En este caso, las estrategias de enseñanza tendrían que favorecer el protagonismo total del grupo en las actividades de aula y no el de unos pocos.

De ahí la necesidad de que tales estrategias tengan que ir encaminadas a crear un contexto favorable para la discusión y el disenso, para la protección de la libre expresión de opiniones y la divergencia de las mismas, para el consenso de reglas de discusión y la construcción de una identidad como grupo, responsabilizándose cada uno de sus miembros del progreso del entendimiento en el mismo.

5.6.4. Un conflicto sobre valores.

El cómo enseñar para el profesor ha de convertirse en un proceso de investigación sobre su práctica y sobre la vida en el aula. Esta situación lleva implícita una investigación del profesor sobre sí mismo y el descubrimiento de cuán frecuente los propios valores están presentes en las intervenciones en el aula y en la relación con los alumnos. La idea de neutralidad de la práctica docente es un mito que impide la reflexión y la crítica sobre los particulares valores de las personas que actúan y, por lo tanto, de los profesores. Los valores están presentes en cualquier actividad humana, como puede ser la enseñanza, y lo importante no es tanto eliminarlos, sino descubrirlos y discutirlos con otros docentes, con los alumnos, para transformar y mejorar las propias acciones.

Desde esta perspectiva, la pregunta por el cómo enseñar lleva inevitablemente unida otra cuestión: por qué enseñar utilizando unas estrategias y no otras. Desde aquí, hay que adentrarse en el análisis crítico de los propios valores y no quedarse sólo con justificaciones de tipo técnico, como es el hecho de que una estrategia sea más o menos eficaz para la adquisición de tal o cual concepto o de tal o cual habilidad en los alumnos.

El cómo enseñar constituye un elemento clave en la vida del aula para negociar con los alumnos (ZABALA, 1995). El profesor y los alumnos, por el hecho de vivir en una comunidad, adquieren el compromiso de manifestar y discutir sus expectativas y deseos en relación con el trato que quieren recibir de los otros. Discutir el qué enseñar conlleva, sin embargo, restricciones, pues existe un marco legislativo al respecto —hay un currículum prescrito por la administración educativa correspondiente— que condiciona las negociaciones entre profesores y alumnos. No obstante, es necesario que los profesores ofrezcan a los alumnos una justificación del porqué de los contenidos y, llegado el caso, de no compartir la inclusión de algunos, discutir con los alumnos el propio desacuerdo, e incluso buscar soluciones acerca de cómo proceder con determinados contenidos.

Las estrategias utilizadas por el profesorado tendrían que ser provocadoras de controversias en el aula y facilitadoras de caminos para buscar y llegar a soluciones de consenso ante opiniones, pensamientos y acciones contradictorias. En tales estrategias, el profesor estaría atento a no utilizar la autoridad de que goza en el aula para promover su propio punto de vista entre los alumnos. Así, en materias con contenidos donde está presente la controversia, las estrategias del profesor serán favorecedoras de la discusión y no tanto de la instrucción en este tipo de

contenidos, para que puedan surgir en el aula la aparición de diferentes puntos de vista. No se olvide que en el currículum puede haber contenidos tan controvertidos que pueden provocar la división entre profesores, alumnos y padres. En este sentido, es necesario que el profesor tenga en cuenta que sus estrategias de enseñanza contribuyan a un acercamiento y diálogo entre posiciones encontradas y no tanto a agudizar y hacer más profundas las divergencias.

La responsabilidad del aprendizaje está tanto en el profesor como en los alumnos, y las estrategias utilizadas serán favorecedoras de que éstos asuman tal responsabilidad que les corresponde respecto a su aprendizaje y al aprendizaje de los otros. En la base de este proceso de aprendizaje se encuentra el desarrollo en los alumnos y en el mismo de la comprensión y explicación crítica de las situaciones sociales y acciones propias y de otras personas en cuanto a los valores presentes en ellas. El profesor no puede olvidar en la Etapa de Secundaria que los alumnos están conformando profundamente sus estilos de vida y valores sociales.

5.6.5. Un proceso de investigación en la acción permanente.

El profesor comprometido con su práctica adquiere la responsabilidad de promover en los alumnos y en él mismo un proceso de investigación sobre las propias acciones y sobre el mundo que les rodea. Por lo tanto, sus estrategias didácticas estarían encaminadas no sólo al aprendizaje de los alumnos, sino también a la construcción de un proceso de investigación sobre su práctica que permitiría a profesores y alumnos descubrirse a sí mismos y a los otros como personas que tienen una ideología, atraviesan conflictos, se confunden, cambian, dudan. Los alumnos, participando activamente en la gestión del aula, descubren que el aprendizaje sobre ellos mismos y el mundo que les rodea está en sus manos y no tanto en las del profesor —aunque ambas partes tienen una responsabilidad compartida al respecto— porque gestionando el aula aprenden también a controlar sus vidas.

Un profesor reflexivo para con su práctica inevitablemente busca que los propios alumnos reflexionen sobre la de ellos y propone su discusión al igual que discute con ellos sus propias acciones docentes. Si bien, el profesor hace de facilitador del aprendizaje de los alumnos, éstos tendrían igualmente este mismo papel respecto al aprendizaje de los compañeros y al aprendizaje del profesor en relación con su práctica en el aula (ZABALA, 1995). Así pues, las estrategias didácticas utilizadas por el profesor convertirían a los alumnos en facilitadores de su

desarrollo profesional, en evaluadores, por lo tanto, directos de su práctica docente. En este proceso, alumnos y profesores aprenden a conducirse teniendo en cuenta las necesidades de los otros y a discutir las demandas de poder que puedan surgir en determinados momentos en la vida del aula.

Desde la perspectiva de un profesor reflexivo para con su práctica, las estrategias de enseñanza deben concebirse como problemas, nunca como soluciones cerradas que han de ser aplicadas técnicamente para comprobar su mayor o menor eficacia en el aprendizaje y sin buscar una comprensión del contexto. Tales estrategias, por consiguiente, no deben ser concebidas a priori del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que es la misma práctica en las aulas y el proceso de aprendizaje que se va generando en los alumnos y el profesor los que deben ir configurando y definiendo aquellas estrategias didácticas más adecuadas para utilizar por los docentes.

Una estrategia de enseñanza tiene que tener la virtud de convertir en problemática una situación de enseñanza y aprendizaje tanto para los alumnos como para el profesor. Debe ayudar a pensar sobre sucesos acaecidos en tal situación y convertirlos en problemas sobre los que investigar. Así pues, una estrategia de enseñanza nunca resuelve de forma definitiva el problema de la práctica docente, pues a la vez que está ofreciendo un marco para la acción, al mismo tiempo está abriendo nuevos interrogantes sobre la misma. Una estrategia de enseñanza provocaría de este modo en los profesores una valoración de la misma muy diferente a si ésta funciona o no funciona con los alumnos —en el sentido de conseguir que los alumnos se adapten a la actividad y no a la inversa— o si consigue los resultados en el aprendizaje que prometía de antemano. Originaría, por el contrario, entre otras consecuencias, una comprensión y una explicación de las acciones de alumnos y profesores.

Igualmente, convendría preguntarse si las estrategias que utiliza el profesor en su práctica permiten la incorporación de las ideas de otras personas y la construcción de una comunidad crítica de conocimiento donde éste se haga público; para lo cual, sería necesario que tales estrategias implicaran, como hemos señalado, una negociación, entre profesores y alumnos, de sus acciones. Tales estrategias favorecerían la deliberación de los participantes acerca de los valores en los cuales son socializados de manera que el análisis de los mismos sucesos de aula contribuiría a la emancipación de sus participantes.

Tanto los alumnos como los profesores tienen que asumir el riesgo de que

sus ideas puedan y deban ser criticadas en el aula. Es un compromiso difícil, pues implica asumir las inseguridades que provoca descubrir que hay otras personas que no comparten las mismas ideas. En este sentido, las estrategias del profesor incorporarían las dudas, los errores y las confusiones como elementos clave para el aprendizaje de manera que éstos en el aula ayudarían a construir-desarrollar a las personas, nunca a destruirlas. De la misma forma, tales estrategias servirían también para que el profesor mostrara a los alumnos cómo sus acciones emergen de la duda, del error y de un proceso de reflexión permanente.

De esta forma, el profesor está utilizando con los alumnos una estrategia que le permite enfatizar los procesos de aprendizaje frente a los productos o resultados, mostrándoles cómo ser reflexivos con sus propios procesos. El mismo profesor facilitaría tales aprendizajes analizando con los alumnos algunos de estos procesos respecto a su profesión o refiriéndose a algunas experiencias de aprendizaje vividas siendo alumno en el Sistema Educativo.

5.6.6. Las tareas como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la calidad de la enseñanza.

El currículum se justifica, en parte, en la práctica y cobra significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, es decir, el significado de la práctica y del currículum en la acción puede analizarse a partir de las tareas formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y de aprendizaje, que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar. Las situaciones que configuran la realidad del aula tienen un significado u otro por las tareas que profesores y alumnos realizan, así como por el papel que ambos desempeñan en las actividades escolares (DURÁN, 2004: 73).

La práctica de la enseñanza, como proceso de instrucción en el aula, podemos entenderla como una secuencia determinada y ordenada de actividades formales, de operaciones estructuradas que el profesor establece para coordinar y disponer los diversos elementos que definen y constituyen el ambiente escolar. Las tareas son (elementos) mediadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, y según las condiciones en que se desarrollan actúan de puente entre el ambiente escolar y los procesos de aprendizaje que regulan y favorecen. De ahí que las tareas sean entendidas como micro-contextos de aprendizaje que definen el ambiente general de la clase, lo cual permite verlas, a su vez, como elementos condicionadores de la calidad de la enseñanza a través de la mediación en el

proceso de aprendizaje del alumnado.

Un currículum trabajado en el aula, con diferentes tipos de tareas, daría lugar a procesos de aprendizaje cualitativamente diferentes. Esta idea tiene implicaciones muy importantes por cuanto que las tareas académicas son las responsables en cierta medida, de propiciar unos determinados procesos de aprendizaje y no otros. En este sentido, del análisis de las tareas dominantes en una clase, e incluso en un determinado sistema escolar, podemos extraer el juicio sobre la calidad de la enseñanza según el tipo de procesos de aprendizaje estimulados y por los efectos educativos, pretendidos o no, que producen. Asimismo, de este análisis de las tareas dominantes, en tanto se repita con regularidad una secuencia de tareas, se configurará una metodología que desencadenará unos efectos permanentes en los alumnos.

El valor de las tareas no es independiente tampoco de los contenidos abarcados en su desarrollo, porque la relación entre contenidos curriculares y actividades es recíproca. La selección de los contenidos curriculares, en tanto que las disciplinas escolares (materias escolares) tienen una estructura interna que transmitir, imponen de alguna forma los modos de abordarlos. Esta peculiar adaptación entre contenido y actividad académica nos pone en guardia ante la pretensión de querer delimitar tareas con valor universal para cualquier contenido.

Resulta difícil admitir la independencia de los procesos de aprendizaje y de pensamiento respecto de los contenidos, puesto que en cada disciplina se manejan procesos de pensamiento diferenciados en alguna medida, por cuanto que las diferentes disciplinas tratan con objetos distintos. Además, las disciplinas no varían sólo en que tratan con objetos distintos, sino también por las actividades más apropiadas para tratarlos. Por ello, contenido, proceso de aprendizaje o pensamiento estimulado en torno a unos contenidos y tarea que lo posibilita guardan relación. Parafraseando a STENHOUSE (1984: 127-142), averiguar en qué consiste lo esencial de los conocimientos que se seleccionan como valiosos es un principio que nos puede guiar en la planificación de la enseñanza, derivando procedimientos, actividades o tareas para trabajar con ellos.

Dentro de las tipologías de tareas académicas y de acuerdo con los procesos de aprendizaje que en ellas se realizan predominantemente, las tareas escolares pueden clasificarse en:

- Tareas de memoria, en las que se espera que los alumnos reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida.

- Actividades de procedimiento o rutina, en las que se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta.
- Tareas de comprensión, en las que se requiere a los alumnos que reconozcan la información al darnos su propia versión de la misma, apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc.
- Tareas de opinión, en las que se pide al alumno que muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido.
- Tareas de descubrimiento, en las que los resultados de alguna forma son redescubiertos por el alumno.

Aunque las tareas que se realizan en el contexto del aula, como lugar donde se producen procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, contienen procesos cognitivos diversos y superpuestos, puede darse, no obstante, alguno de ellos como predominante y caracterizar así la tarea de que se trate. Así pues, estas tipologías o taxonomías de tareas según los procesos de aprendizaje que estimulan pueden servir para identificar tipos básicos de procesos intelectuales o cognitivos, pero son difícilmente generalizables y de establecer de forma válida para todas las áreas del currículum y para los variados objetivos educativos que se pretenden.

5.6.7. Las tareas como esquemas prácticos para la socialización del alumno y para el gobierno de la clase.

Un análisis pormenorizado de los efectos y peculiaridades de las tareas nos mostraría la existencia de aprendizajes de otro orden implícitos en la actividad escolar, de tipo afectivo, social o motor. Es por ello que el valor de las actividades o tareas didácticas va más allá de ser un recurso para mediar en los aprendizajes cognitivos de los alumnos. Como ha resaltado GIMENO SACRISTÁN (1988: 270), *"la propia tarea académica es también por sí misma todo un ambiente, fuente de aprendizajes múltiples: intelectuales, afectivos, sociales, etc., y es un recurso organizador de la conducta de los alumnos en los ambientes escolares"*.

Cuando decimos que las tareas se convierten en organizadores de la conducta de los alumnos, nos referimos a que la tarea o actividad comunica e informa al alumno acerca de cómo ha de aprender, de qué forma ha de hacerlo o qué tiene que hacer y cómo tiene que hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con

quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso, y cómo el aprendizaje será evaluado. Por tanto, la forma de realizar las actividades configura un ambiente de socialización en el que se da significado personal a la experiencia escolar. De ahí que la estructura de tareas sea al mismo tiempo una estructura de socialización tanto de los alumnos como de los profesores.

Al tener las tareas estos poderes estructuradores de la conducta de profesores y alumnos, comunican a éstos el comportamiento que se espera de ellos, regulando su vida en las aulas e incluso fuera de ellas. De este modo, las tareas definen un marco global de socialización que configura un marco de valores y de normas de comportamiento moral y social de acuerdo con la norma requerida para la realización de cada tarea, una forma de interacción entre alumnos y entre éstos y el profesor, un modo de tratar los materiales, así como una norma de calidad en la realización de los trabajos. Por lo indicado, la estructura académica del trabajo escolar se convierte en una matriz de socialización del comportamiento y de aprendizaje del currículum oculto a través de los procedimientos didácticos que utiliza el profesor.

Hay que destacar otras dos interpretaciones importantes sobre la estructura académica del trabajo escolar. En primer lugar, una tarea o una secuencia de tareas interacciona con los aspectos organizativos del Sistema Educativo, es decir, en la planificación de la enseñanza el profesor selecciona y sistematiza las tareas que realizarán los alumnos para tratar los objetivos y contenidos curriculares vigentes dentro de un marco temporal y organizativo concreto.

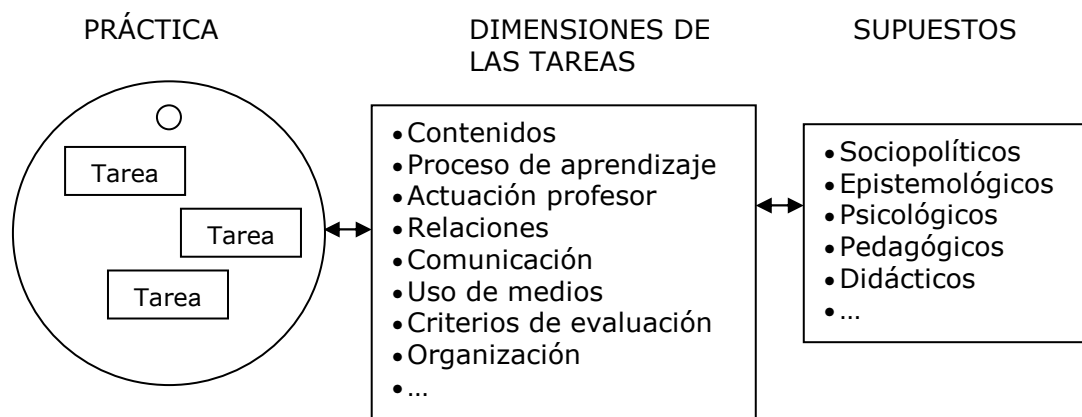
Y, en segundo lugar, la capacidad de planificar su práctica como competencia profesional la plasma el profesor fundamentalmente en la elección y preparación de las tareas para los estudiantes y en las acciones exigidas como docente. Así pues, las tareas escolares se convierten en elementos para el análisis de la profesionalidad docente y del desarrollo profesional, ya que el profesor en la planificación, selección y preparación de las actividades que considera debieran realizar los alumnos expresa y expone sus esquemas teóricos como elementos subyacentes y racionalizadores de los esquemas prácticos inherentes a las tareas escolares. Esta interacción entre los esquemas teóricos, los esquemas prácticos y las tareas será analizada en el apartado siguiente. Sin embargo, las actividades académicas realizadas dentro o fuera del aula por los alumnos no agotan los papeles profesionales de los profesores. Las funciones y tareas del profesor se desarrollan en fases diferentes de la enseñanza, distinguiendo, tal como señaló JACKSON (1991), las facetas preactiva, interactiva y postactiva, que podemos hacer

corresponder a las de planificación, desarrollo y evaluación o revisión.

5.6.8. La comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas.

Al decidir y planificar la enseñanza, el profesor "traduce" el currículum a tareas escolares para los alumnos durante cursos prolongados de tiempo y, de esta forma, el profesor, al elegir las tareas académicas, delimita el escenario de la relación teoría-práctica. En este sentido, podemos decir que toda práctica, toda tarea o actividad escolar, sean éstas cuales sean, expresan un tipo de racionalidad inherente a las prácticas vigentes. Es decir, las tareas son elementos de referencia para pensar en la posible comunicación intencional entre teoría y práctica y, al mismo tiempo, como prácticas reales pensadas y decididas por el profesor en la planificación de la enseñanza, son expresión de múltiples supuestos implícitos de orden psicológico, pedagógico, epistemológico y social. Por ello, el análisis de la práctica del currículum, permite desvelar no sólo el tipo de racionalidad inherente, sino también la comunicación explícita o implícita entre teoría, conocimiento y práctica.

La comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas se sintetiza muy bien en el gráfico del esquema que reproducimos más abajo, tomado de GIMENO SACRISTÁN (1988: 318); en él se puede observar la relación entre tareas, dimensiones de las mismas (condiciones y requisitos para su realización efectiva) y supuestos subyacentes a éstas como tres elementos de la comunicación e interacción didáctica entre teoría, práctica, principios y valores.



Esta relación adquiere diferente significado, pues, desde una visión técnica

de la enseñanza (racionalidad técnica), el valor de esta relación reside en que ayude a concretar prácticas educativas eficaces y, por tanto, las tareas deben responder fiel y eficazmente al logro de los objetivos predeterminados. Sin embargo, desde una visión práctica de la realidad escolar (racionalidad práctica), la teoría recupera el valor "ilustrador" de la práctica para los profesores, ofreciéndoles instrumentos de análisis crítico de las experiencias prácticas y también en el sentido inverso, las tareas son vehículos de comunicación de la práctica a la teoría.

Tomando como elemento de referencia el pensamiento del profesor, el juego dialéctico entre teoría y práctica supone una interacción circular entre su pensamiento y su práctica, ya que a través de la adopción de decisiones en la planificación y elección de las tareas se expresan las relaciones entre la práctica y los supuestos teóricos a nivel subjetivo. En definitiva, todo el pensamiento práctico de los profesores son esquemas de acción (esquemas prácticos) en los que pueden encontrarse supuestos muy diversos (esquemas teóricos) con los que justifican la práctica, la planifican y la realizan.

Cinco aspectos básicos reclaman la atención del profesor cuando piensa, planifica y decide una tarea o una secuencia de tareas para los alumnos:

1. Considerar qué aspectos del currículum piensa cubrir con las tareas o con la secuencia de las mismas.
2. Pensar en los recursos y materiales didácticos de que dispone.
3. Ponderar el tipo de intercambios personales que se realizarán para organizar la actividad (trabajo individual supervisado por el profesor, trabajo entre varios alumnos, etc.).
4. Organización de la clase para todo aquello que sea posible.
5. Intuir, de forma implícita, cuál es el proceso educativo y el proceso de aprendizaje que se considera aceptable de un tipo de tarea.

La reflexión sobre estos aspectos permite al profesor descubrir la racionalidad o irracionalidad de algunas tareas escolares y, en este último caso, considerará y promoverá otras alternativas. El análisis de las tareas realizadas en el aula es la forma operativa de conocer y mejorar los esquemas de actuación práctica de los profesores. Y, además, este análisis de la práctica es el camino más eficaz para explicitar y conocer los esquemas teóricos que dan apoyatura racionalizadora a esas prácticas, que, en opinión de GIMENO SACRISTÁN (1988: 324), son "un

esquema teórico más o menos estructurado, actúa de elemento racionalizador de los esquemas prácticos inherentes a las tareas”.

Las prácticas escolares concretadas en tareas académicas expresan modelos de comportamiento y conocimiento intelectual, actitudes hacia el saber, valores sociales y morales para modelar el comportamiento del alumno y, en consecuencia, el profesor ha de reflexionar sobre su propia práctica para evitar que el mundo de su discurso intelectual —esquemas teóricos— se separe de las prácticas reales que se ejercitan en el aula. Este análisis como autocrítica junto al análisis de los propios compañeros, no sólo constituye un recurso importante para el perfeccionamiento profesional como docente, sino que además permite “iluminar”, esclarecer y discutir las prácticas reales dominantes que se ejercen o se van a implantar con la finalidad de cambiarlas y-o mejorarlas.

5.6.9. Decidir tareas u oportunidades de aprendizaje.

El conocimiento escolar del alumno está mediatizado, desde el punto de vista didáctico, por las tareas escolares. En tanto que el estudiante interacciona con el contenido curricular de una materia mediante tareas específicas, es por lo que decimos que el currículum real para los alumnos queda encerrado en lo que hacen mientras están en las aulas (DURÁN, 2004). Son las tareas académicas las responsables más inmediatas de cómo el currículum se convierte en experiencia para los alumnos. Al realizar las tareas, el alumno aprende de una determinada forma en función de las características y exigencias de la tarea, así como de los procesos de aprendizaje que favorece. De ahí la importancia para el profesor de disponer de un repertorio de tareas, saber elegir las más adecuadas y estimulantes, establecer la secuencia más coherente entre las mismas y saber desarrollarlas en las condiciones reales y con el grupo de alumnos.

Unido a este análisis de las tareas o de la secuencia de tareas más adecuadas y apropiadas para los alumnos, el profesor ha de reflexionar y decidir a la vez sobre cada uno de los componentes del currículum para diseñar y seleccionar el tipo, modalidad y cantidad de tareas escolares, es decir, debe cuestionarse cada uno de los elementos del currículum en relación con las actividades escolares que pretenda desarrollar con los alumnos, tales como ¿qué tareas o actividades escolares garantizarán el alcance de los propósitos o intenciones educativas que haya propuesto en su especialidad para un grupo de alumnos de la ESO o del Bachillerato?, ¿qué y cuáles recursos y materiales didácticos facilitarán la ejecución

de las actividades escolares?, ¿qué criterios de evaluación y con qué procedimientos se valorarán los aprendizajes de los alumnos en el desempeño y realización de las tareas escolares?, ¿cuáles son las actividades que favorecerán relaciones de comunicación entre los alumnos y el profesor en el contexto y escenario natural del aula?, ¿cuándo desarrollar unas actividades u otras durante el curso escolar?, ¿influye la organización y la utilización del espacio y del tiempo en la preparación y realización de una tarea o una secuencia de tareas?

Es cierto que ya la LOGSE (1990) y otros decretos posteriores que la desarrollaban contenían las respuestas a estos interrogantes, como principios metodológicos decisivos del aprendizaje escolar, con el fin de facilitar la actividad constructivista del alumno, su capacidad para aprender por sí mismo y trabajar en equipo. Asimismo, en lo que se refiere a las decisiones y orientaciones didácticas relativas a cómo enseñar, se “invita” a los profesores a proporcionar actividades y tareas que respondan a los principios del aprendizaje significativo y, por tanto, faciliten la construcción de aprendizajes relevantes y significativos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, propios de cada área curricular.

La multiplicidad de dimensiones que se entrecruzan en las tareas (grado de dificultad, recursos didácticos necesarios, conocimientos previos del alumno...), la diversidad de las mismas de acuerdo con el área curricular en la que vayan a realizarse hacen difícil establecer una tipología general de utilidad para cualquier profesor (MORALES VALLEJO, 1995). La experiencia docente acumulada históricamente por el profesor permite ofrecer respuestas prácticas a situaciones y en contextos particulares, considerando algunos criterios más relevantes para analizar y seleccionar tareas para los alumnos. Presentamos algunos de estos criterios, necesariamente simplificados y sin la pretensión de agotarlos:

- Coherencia con los fines generales de la educación, de acuerdo con el nivel y especialidad que se curse.
- Coherencia con la naturaleza de los contenidos de la materia o área.
- Papel que desempeña el alumno y procesos de aprendizaje estimulados por la tarea.
- Motivación que suscita en el alumno o relevancia con los propósitos expresos de los estudiantes.

- Globalidad de efectos (cognitivos, sociales, afectivos) que pueden desprenderse de su realización.
- Grado de "directividad" que propone una tarea, es decir, si la tarea presenta un plan de acción para el estudiante.
- Nivel de exigencia de la actividad y coherencia con las posibilidades del alumno.
- Papel del profesor exigido para el desarrollo de las actividades para determinar la secuencia en que se presentarán éstas.
- Patrones de comunicación y clima que fomente la actividad entre alumnos y entre éstos y los profesores.
- Condiciones organizativas de espacio, tiempo y recursos que requiere su desarrollo y realización en las mejores condiciones.
- Gestión y secuencia de actividades. Este criterio está relacionado con las denominadas condiciones formales de las tareas que incluyen la organización y secuencia de fases más concretas dentro de actividades generales, la coherencia y jerarquización de tareas entrelazadas y la idealización y realización en el horario escolar.

En definitiva, a través de cada uno de los apartados presentados en este bloque, la toma de decisiones en la planificación y selección de tareas de enseñanza y de aprendizaje influirá de modo sustancial en el logro de las finalidades educativas en la medida que las decisiones y propuestas didácticas del profesor consideren y analicen globalmente cada uno de los componentes del currículum. De la misma manera, la organización y elección de tareas o actividades que realizarán los estudiantes deben mostrar una coherencia con las metas educativas establecidas, los recursos y materiales didácticos seleccionados, así como con los criterios y técnicas de evaluación propuestos.

CAPÍTULO 6.-

EVALUACIÓN Y COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 6.-

CAPÍTULO 6. Evaluación y componente epistemológico	337
6.1. Evaluación de la expresión oral	343
6.1.1. Criterios para la realización de actividades de expresión oral	346
6.1.2. Selección y producción de textos orales	350
6.2. Evaluación de la lectura	351
6.2.1. Nuevos marcos de valoración para la lectura	360
6.2.2. Fundamentos del proceso lector	363
6.2.3. Las fases del proceso lector	371
6.2.4. Motivación-animación a la lectura en Educación Secundaria	375
6.2.5. ¿Por qué fracasa la animación a la lectura?	381
6.3. Evaluación de la expresión escrita	385
6.3.1. ¿Composición y-o redacción?	392

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN Y COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO.-

No está de más recordar que el componente epistemológico —según quedó descrito en el Capítulo 4, apartado 4.13.1, de este trabajo de investigación— abarca tanto el contenido científico de cada una de las disciplinas del currículum como el conocimiento que debe tener quien enseña sobre el mismo, así como el conocimiento de los principios didácticos de que parte y de los contenidos didácticos sustentadores. Hacen referencia al componente epistemológico propio de cada disciplina del currículum que está referido al modelo particular (Lengua y Literatura, Matemáticas,...). Es de suma importancia en este punto respetar al máximo la estructura de cada disciplina, teniendo en cuenta los procesos específicos de conocimiento, el lenguaje apropiado y caracterizador de las disciplinas y el tratamiento de las mismas para la selección de las materias que componen los contenidos curriculares determinados, atendiendo a su capacidad de desarrollar conocimiento y pensamiento a través del aprendizaje.

Pensar la evaluación es pensar acerca de la concepción pedagógica que se tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, e implica necesariamente introducirse en un tema muy complejo. Intentaremos plantear ciertas cuestiones que aporten elementos para empezar a desentrañar alguna dimensión de esta trama. Un aspecto inicial fundamental es tener en claro el posicionamiento didáctico desde el cual “se mira”, es decir, explicitar el marco conceptual que sustenta y da sentido a la tarea. Y entonces nos ubicamos dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y dentro del enfoque comunicativo, reflexivo y pragmático de la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Desde esta perspectiva, podemos plantear, en principio, dos dimensiones que debemos tener en cuenta: la pedagógica y la de acreditación. Desde lo pedagógico, la función de la evaluación es reguladora, no sólo de la enseñanza (en tanto brinda al docente elementos imprescindibles para realizar los ajustes necesarios), sino también del aprendizaje, porque promueve en los alumnos el proceso de aprendizaje autorregulado. Se enseña, a través de contenidos, a aprender en forma autónoma. La dimensión de acreditación se subordina a la pedagógica y se vincula al éxito o fracaso académico, dados por la aprobación y desaprobación, con todas las consecuencias sociales que esto conlleva. En este sentido, se nos plantea una cuestión ética que nos enfrenta con nuestra responsabilidad profesional y ciudadana, ya que, como ha puesto de manifiesto

CONNEL (1997), las prácticas evaluadoras del alumnado nunca son dispositivos socialmente neutros, son en esencia técnicas sociales y, como tales, tienen inevitablemente consecuencias sociales.

Si nos internamos en la especificidad del área de LCL, al referirnos a la competencia comunicativa, pareciera que la responsabilidad es mayor, porque de esta competencia depende también el éxito o fracaso en otras áreas. Sabemos que la lengua tiene un carácter instrumental que atraviesa todos los discursos, a la vez que el pensamiento se estructura entrelazado con lo lingüístico. Es por eso, que en algún sentido, todo docente es docente de Lengua, y esto incluye, obviamente, la evaluación (CROS, VILÁ y SÁNCHEZ, 1998).

La actividad mental constructiva implica la interiorización, autorregulación y uso autónomo de estrategias de lectura, escritura y uso de la oralidad en situaciones comunicativas reales diversas. Cuando hablamos del uso de estrategias nos estamos refiriendo a esa capacidad intelectual que se va formando gradual y progresivamente en cada uno de nosotros, por la que tenemos conciencia de nuestra actividad mental, de los objetivos en función de los cuales ponemos en juego determinados recursos que van regulando esa actividad. Pensemos, a modo de ejemplo, en las diferentes estrategias que utilizamos como lectores, según se trate de leer para estudiar algo de lo que tendremos que dar cuenta, leer para tener un panorama general de algo, leer para investigar profundamente, leer para seguir un instructivo, leer por placer, etc. No cabe duda de que el abordaje y los procedimientos utilizados son sumamente distintos.

El docente de Lengua, al evaluar, orienta utilizando sus propios criterios y parámetros, y su intervención debe servir al alumnado para ir comprendiendo esos parámetros de regulación e interiorizarlos de modo tal que él mismo pueda ponerlos en acto de forma cada vez más autónoma, regulando su propio aprendizaje. Jerarquizamos así una visión procesual, constructivista y estratégica de la lectura y producción de discursos orales y escritos. Entonces adquiere una gran importancia la evaluación formativa, que es la que verdaderamente acompaña y orienta esa construcción.

No se excluye la evaluación sumativa, que marca un momento de "cierre" — aunque provisorio o parcial— de un contenido, una unidad temática o de un proyecto, y que sirve para saber si se lograron los objetivos propuestos a propósito de los contenidos seleccionados. Aquí los instrumentos deben ser lo más variados posibles e integradores, (por ejemplo, versión final de discursos cuyos formatos,

géneros, canales comunicativos y registros sean diversos).

Tratando de ser coherentes con el enfoque, no podemos pensar a la evaluación como algo separado, porque esta concepción de la enseñanza implica ofrecer propuestas que incluyan una evaluación permanente, variada y prolongada, que no focalice la atención exclusivamente en el producto terminado y que sí aparezca integrada en todo el proceso. Entonces tenemos que pensar en una amplia gama de actividades diversas que trabajen sobre los cuatro ejes: leer, escribir, hablar, escuchar. Según esto, abordaremos en los apartados siguientes la evaluación de la expresión oral, de la lectura y de la expresión escrita.

6.1. Evaluación de la expresión oral.

Tradicionalmente, si se quería evaluar la expresión oral, se les planteaba a los alumnos que prepararan alguna clase sobre un tema determinado, pero no se les acompañaba didácticamente a lo largo del proceso de construcción, con lo que no sólo casi no se avanzaba en el aprendizaje, sino que en realidad se los evaluaba en conocimientos y habilidades que los chicos ya poseían antes de realizar la actividad.

Veamos una secuencia posible, superadora de ese modelo tradicional, en la que hay sub-actividades, objetivos específicos, intervenciones didácticas claras, planificación, ajustes y re-planificaciones del texto, correcciones compartidas y parciales, jerarquización de la construcción estratégica del discurso, facilitación de la reflexión metalingüística, regulación permanente, etc. Para ello, partimos de la propuesta realizada por las profesoras CROS, VILÁ y SÁNCHEZ (1998: 9-24), a propósito del trabajo en el que analizaban la evaluación de la lengua oral desde el punto de vista de la secuencia didáctica —válido para el Tercer Ciclo de Primaria y el Primer Ciclo de ESO—:

- 1º. Se les pide a los alumnos que elijan un tema de su interés y que busquen información al respecto.
- 2º. Se analiza la situación comunicativa real en todos sus componentes (por ejemplo, destinatarios-alumnos de otro curso menor, tiempo disponible: 20 minutos, etc.). Esas variantes condicionarán las características de la exposición.

3º. Se selecciona el contenido de la exposición, jerarquizando la información relevante (en función de lo anterior).

4º. Se ordena la información en forma lógica, armando un esquema organizativo (introducción, desarrollo, conclusión). El docente puede ofrecer modelos de referencia.

5º. Se trabaja con los organizadores que estructuran el discurso: conectores. Es conveniente pasar por una instancia escrita que facilita la reflexión metalingüística (identifica la oralidad).

6º. Se revisa el borrador del texto. Circula por los diferentes grupos de alumnos, quienes intercambian opiniones con pautas precisas sobre los posibles ajustes a realizar.

7º. Fase de oralización de lo escrito: Se brindan elementos que permitan conocer e incorporar estrategias específicas de la oralidad formal. Ejemplo: recursos que permitan que la explicación resulte clara, comprensible y amena, como la utilización de sinónimos, ejemplos, anécdotas, comparaciones, metáforas, reformulación de ideas principales, referencias explícitas a experiencias compartidas que se relacionen con lo que se está explicando (y que aligeran la densidad informativa); recursos específicos para mantener el interés del auditorio: uso de los tonos de voz, recurrencia a alguna cuestión humorística adecuada, estrategias para hacer participar a los oyentes u obtener su complicidad, etc.; recursos para demostrar conocimientos del tema: citas de autoridad, referencias etimológicas, etc. Se pueden ofrecer modelos para analizar, por ejemplo, ver videos o escuchar grabaciones.

8º. Simulación: Se practica la oralización ante sus propios compañeros (que no son los destinatarios finales) quienes harán los aportes correspondientes en un intercambio bien organizado y pautado. Se puede trabajar aspectos que hasta ahora no habían sido tenidos en cuenta, tales como si el tono y volumen de la voz son adecuados, si la dicción es clara, si los movimientos corporales y gestuales son pertinentes, etc. En este momento se puede confeccionar, entre el docente y los alumnos, una tabla de valoración que integre todos los contenidos trabajados. Veamos el ejemplo de la página siguiente:

Contenidos a valorar	Nivel de asimilación		
	SÍ	NO	REGULAR
Selecciona adecuadamente el tema	SÍ	NO	REGULAR
Sintetiza las ideas más relevantes	SÍ	NO	REGULAR
Plantea un esquema organizativo lógico	SÍ	NO	REGULAR
Utiliza conectores correctos y variados	SÍ	NO	REGULAR
Establece correcta adecuación a la situación comunicativa real	SÍ	NO	REGULAR
Utiliza estrategias que sirvan para hacer comprensible la explicación	SÍ	NO	REGULAR
Utiliza estrategias que despierten el interés del público	SÍ	NO	REGULAR
Da muestras de tener conocimientos del tema	SÍ	NO	REGULAR
El manejo del cuerpo y de la voz son los adecuados	SÍ	NO	REGULAR

Fuente: CROS, VILÁ, SÁNCHEZ (1998: 24)

9º. Exposición oral formal en la situación comunicativa real (frente al grupo de chicos de otra división). Los mismos alumnos pueden confeccionar un pequeño cuestionario para que sea respondido por quienes los escucharon.

10º. Evaluación final. Se tendrán en cuenta: la recepción y repercusión del auditorio, el resultado de ese cuestionario, la tabla de valoración previamente confeccionada, la evaluación que realicen sus propios compañeros —algunos de los cuales tuvieron que presenciar la exposición—, la autoevaluación fundamentada que realicen los mismos alumnos evaluados y la valoración del docente, que será precisa, estimulando los aciertos y capitalizando los errores para que sirvan de nuevas orientaciones a ser tenidas en cuenta en próximas instancias.

Vemos que, de este modo, el docente ha intervenido a lo largo de

todo el proceso explicando, corrigiendo parcialmente, brindando material variado, planteando actividades complementarias, ofreciendo modelos para ser analizados, abriendo espacios de discusión, aprovechando los errores para orientar, estimulando la participación y las prácticas colaborativas, conduciendo a la reflexión metalingüística, trabajando con los cuatro ejes (leer, escribir, hablar y escuchar) ... En fin, brindando parámetros claros que permitan al alumno avanzar en la interiorización de estrategias discursivas y de la autoevaluación.

En definitiva, y siguiendo los planteamientos de las profesoras CROS, VILÁ y SÁNCHEZ (1998: 24), no creemos exagerar si afirmamos que si se enseña adecuadamente manteniendo una mirada constructiva y permanentemente reguladora, no debemos preocuparnos demasiado por instancias específicas evaluativas, las que sí existen, pero son el resultado de todo un trabajo sostenido y coherente desde las propuestas didácticas esperables.

6.1.1. Criterios para la realización de actividades de expresión oral.

Los principios de programación oficiales prestan una atención importante a la expresión oral, aunque se presupone que en la ESO se trata ya de una fase de afianzamiento y de sistematización del enriquecimiento en la competencia oral que los alumnos deben haber adquirido en la Enseñanza Primaria. La enseñanza de la expresión oral ha de perseguir como objetivo el dotar al alumnado de la capacidad necesaria para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación y representación. Para ello, es preciso tener en cuenta los tres grandes aspectos gramaticales:

- El fónico: hablar con buena articulación y adecuada entonación.
- El léxico-semántico: utilizar un léxico rico y variado, a la vez que preciso y adecuado a cada necesidad comunicativa.
- El morfosintáctico: emplear una sintaxis flexible, correcta y adecuada.

Sin embargo, aparte de estos objetivos lingüísticos, se deben buscar otros no lingüísticos, referidos a las actitudes y formas del hablante y oyente, como expresarse con seguridad, aprender a no monopolizar la palabra, aceptar las razones de los demás, saber escuchar, mantener una postura adecuada.

El vocablo es el sostén de la idea. Por debajo de nuestras abstracciones subsisten las imágenes verbales, inseparables de la expresión hablada o escrita. No pensamos con imágenes verbales, pero tampoco hablamos —ni escribimos— sin ellas. Cada hecho de conciencia tiene su expresión particular. Existe un lenguaje de las emociones y de los sentimientos (risa, dolor) y otro propio de la inteligencia (mímico, articulado o escrito). Nuestro entendimiento nace sin ideas, y, por tanto, sin sus correspondientes signos expresivos. La conexión entre nuestros pensamientos y nuestras formas expresivas es un resultado de la educación.

Por regla general, a una disposición de pensar corresponde una determinada manera de hablar. En la lengua se reflejan las diversas modalidades del ser mental que habla. Distinguimos por el estilo el lenguaje de un niño del de la mujer o el hombre, el de un oriental del de un europeo, el de dos familias, pueblos o razas diferentes. En el lenguaje quedan estereotipadas las huellas del progreso, las aspiraciones y la cultura de los tiempos pasados. Por último, lo fija, estabiliza e inmoviliza en la expresión verbal.

El empleo de los recursos constructivos del idioma, por ejemplo, distingue socialmente al individuo, tanto como la correcta pronunciación y el eficaz adiestramiento en el vocabulario. Muchas personas incultas no pasan de determinadas fases del desarrollo lingüístico. Hablar bien es un doble proceso de análisis y de síntesis. Manifestar a los demás nuestro estado de conciencia supone distinguir bien los diversos elementos que integran el juicio o sentimiento de que se trata. Hablar es, ante todo, analizar. Este análisis implica una facultad selectiva, que, además de diferenciar, escoge los elementos más adecuados en el complejo de nuestra conciencia.

Por otra parte, para contar con buenos lectores, debemos empezar por tener buenos profesores, editores y críticos (los escritores están). A los niños hay que aficionarlos desde edades muy tempranas, educarlos en el aprecio del arte literario desde los primeros años de vida y, por supuesto, de escolarización. Al principio conviene jugar-trabajar con la literatura oral y oralizante para que ansíen luego llegar a la lectura y escritura, a ese objeto-libro que le habla a la gente, de cualquier lugar y de cualquier tiempo, de todas las cosas. Para los pequeños, resulta natural jugar con los sentidos, las palabras, las rimas, el ritmo... Más adelante, los adolescentes y los jóvenes afianzarán el hábito de la lectura y escribirán textos parecidos a los que leen o hayan leído.

La primera duda que asalta al profesor a la hora de planificar la enseñanza y

posterior evaluación de la oralidad consiste en cómo organizar esa enseñanza de tal modo que la reflexión teórica y las actividades didácticas no constituyan un conjunto anárquico y heteróclito. Pese a que se pueden formular muchas reservas, nos atrevemos a plantear una propuesta del profesor BUSTOS TOVAR (1998), basada en los siguientes ejes principales:

- Signos que marcan la presencia de los interlocutores: deixis, relación interactiva, contexto elocutivo, selección del "estilo de lengua", etc.
- La organización de las secuencias dialogales: signos que marcan los turnos de palabra, marcadores discursivos, formas de encadenamiento de secuencias, etc.
- La organización de los tópicos, distinguiendo, al menos, entre tópicos globales, tópicos secundarios o incidentales, tópicos complementarios y estrategia discursiva.
- La intención comunicativa, que trasciende a veces lo emitido por el locutor y lo recibido por el interlocutor. Con frecuencia la intención comunicativa procede del conjunto de intervenciones y reside más en los componentes pragmáticos que en los gramaticales y semánticos; es lo que BUSTOS TOVAR (1998) conoce con el término de polifonía textual.
- Intervención en el acto comunicativo de los componentes pragmáticos verbales (formas de cortesía, de mandato, de conmovición, etc.) y extra-verbales (culturales, ideológicos, estéticos, etc.) y también de los elementos comunicativos que acompañan a la comunicación oral (gestos, miradas, expresiones, timbre y tono de voz, etc.).

Hay que tener en cuenta que la retroalimentación puede ser constante en la comunicación oral, ya que receptor y emisor comparten un mismo contexto situacional, por lo que el discurso oral está condicionado por la presencia y las reacciones del receptor, así como por la espontaneidad. Por otro lado, la presencia de un receptor permite la utilización de lenguajes no verbales, como el gestual, que facilitan la comunicación en gran medida.

Es importante considerar y valorar, además, determinados elementos lingüísticos, muy significativos en la lengua hablada, como el ritmo, las pausas o silencios, la entonación y el acento; reveladores todos ellos de la carga anímica que los propios interlocutores imprimen a sus mensajes. Todo ello hay que hacérselo

ver a los alumnos cuando se ejercitan en la comunicación oral. Las siguientes actividades requieren, para su desarrollo, que no perdamos de vista la edad de los alumnos, por lo que se realizarán de una manera gradual.

Hay que destacar también que en los últimos años se ha producido un auge de los recursos —sobre todo bibliográficos— para la enseñanza de los usos orales de la lengua. En este sentido, cabe mencionar a ABASCAL VICENTE y MARTÍNEZ LAÍNEZ (1995), quienes han estudiado y analizado pormenorizadamente este tipo de recursos, para cuya selección han destacado tres criterios básicos:

- Adecuación de estos recursos a los aprendizajes planteados en el currículum en relación con el uso oral de la lengua, que van más allá de los aspectos tradicionalmente considerados al respecto (corrección fonética, léxica y morfosintáctica, fundamentalmente), incorporando cuestiones referidas al desarrollo de la competencia comunicativa, en particular la relación entre las producciones orales y sus contextos de comunicación y la estructuración global de los textos.
- Las orientaciones que proporcionan para promover la interrelación de las habilidades de comprensión y producción, tanto orales como escritas, y para incorporar al desarrollo de éstas la reflexión sobre la lengua y la comunicación.
- La ayuda que pueden representar para una intervención didáctica basada en el planteamiento de actividades —tanto de observación y análisis como de producción— en torno a usos reales de la lengua y que favorezcan la participación de los alumnos en situaciones de comunicación oral.

Los recursos presentados se clasifican, a su vez, en tres apartados:

1º. Fundamentación teórica: estudios sobre el uso oral del lenguaje. Se incluyen investigaciones realizadas desde diferentes perspectivas que permiten fundamentar la intervención didáctica en el desarrollo de las destrezas de comunicación oral.

2º. Planteamientos didácticos: recoge propuestas para la planificación y organización de los contenidos.

3º. Materiales para el trabajo en el aula: incluye recursos para el planteamiento de actividades concretas en el aula.

6.1.2. Selección y producción de textos orales.

A diferencia de los textos escritos, los orales no permanecen en el tiempo, por lo que debemos ayudarnos con diferentes sistemas de grabación (grabadora de voz, cámara de vídeo, etc.), para poder luego reproducirlos y trabajar sobre ellos. Muchos programas de televisión y radio son susceptibles de análisis en este sentido: informativos, transmisiones deportivas, etc. También, nos podemos servir de los medios audiovisuales del centro para grabar los ejercicios realizados en clase. Evidentemente, se pueden transcribir al papel, mediante signos convencionales que indiquen las pausas (/ equivalente a la coma, // equivalente al punto), los titubeos (con puntos suspensivos), etc., lo que resultará práctico para luego analizarlos en clase.

El profesor SAAVEDRA ESTEBAN (1990: 69-70) ha realizado una clasificación de las técnicas que pueden emplearse en el desarrollo de la comunicación oral y plantea una serie de puntos a partir de los cuales debemos hacer reflexionar a los alumnos, una vez realizado el ejercicio o actividad oral:

- La palabra oral como realidad viva y compleja. No tiene significado, sino significados, con frecuencia numerosos. No se encuentra aislada. Sólo tiene realidad dentro de conjuntos semánticos concretos y se define por sus relaciones interiores dentro de tales conjuntos.
- La intención del hablante puede dar a las palabras significado diferente, y aun contrario, del que tienen en su sentido recto.
- El tono con que se pronuncie una frase descubre la intención del hablante.
- La carga emotiva que lleva el mensaje hablado se manifiesta mediante determinados recursos de realce expresivo:
 - Prolongación de un fonema: *¿Qué?* es la pregunta que pide la contestación de una noticia. *¿Quéee?* expresa la extrañeza insólita o inesperada. *iNiño!* puede representar una llamada o una advertencia. *iNiiiño!* añade urgencia a esa llamada o advertencia.
 - El silabeo expresivo, las pausas silábicas recalcan el significado de una palabra: Una orden *ca-te-gó-ri-ca* resulta

más apremiante, más exigente. Y quien afirma que está *ab-so-lu-ta-men-te* convencido hace más contagiosa su convicción que si no la silabea.

- La utilización de términos intensivos: llamarle a uno haragán abochorna más que llamarle perezoso, pero tildarle de parásito es más denigrante que mentarle su haraganería.
- El uso de hipérbolos léxicas o fraseológicas: partirse de risa, charlar por los codos, clarearse de hambre, de las que tanto abundan en el habla coloquial.

Hemos recogido en forma de tabla de texto los principales puntos en los que puede basarse el profesor para valorar la lengua oral. Se trata de unas pautas para calibrar la corrección lingüística, la claridad en la expresión y el contenido de esa expresión, así como la coherencia y cohesión textual.

VALORACIÓN DE LA LENGUA ORAL				
Corrección lingüística			Claridad en la expresión	Contenido de la expresión, coherencia y cohesión textual
Pronunciación	Léxico	Morfosintaxis	Articulación. Ritmo. Repeticiones. Rectificaciones Otros.	Adecuación al contexto. Estructura textual. Claridad de ideas. Ordenación de ideas. Selección de ideas.
Fricativas. Laterales. Vocalismo. Enlaces fonéticos. Otros.	Imprecisiones. Otros.	Concordancias. Conectores. Pronominalización. Otros.		

Fuente: VILÁ (1991)

6.2. Evaluación de la lectura.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es inseparable del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, podemos afirmar que todo proceso de formación está insoslayablemente relacionado con la apropiación óptima del lenguaje escrito. La lectura y la escritura como prácticas reflexivas deben enmarcarse en la realidad que vive el estudiante. Ambas, son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan nuestros estudiantes. En tal sentido, la evaluación de la lectura y la escritura se presentará como una acción recursiva, dinámica y continua para dar

paso a procesos formativos cada vez más complejos desde la realidad del estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación como proceso dinámico, debe estar orientada hacia la apertura y contacto con la lengua escrita, inmersa en un espacio donde surgen preguntas, se infieren respuestas y se articulan las interrogantes con el propio quehacer pedagógico.

Cuando nos acercamos a la naturaleza de la comprensión de la lectura, necesariamente nos aproximamos también al conocimiento de las características del estilo de evaluación que pretende valorar dicho proceso. Sabemos que la lectura es uno de los medios principales de acceso al conocimiento, y también sabemos que la evaluación de la comprensión es uno de los problemas más interesantes a analizar. Las nuevas perspectivas conceptuales, en el medio de la discusión sobre el tema de la lectura, han traído también un cambio en las consideraciones acerca de su evaluación (JOHNSON, KRESS y PIKULSKI, 1990).

En la actualidad se pueden encontrar importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura. Pero, frente a este notable desarrollo conceptual-teórico, nos encontramos también con escasas investigaciones dedicadas específicamente a estudiar el tema de la evaluación de la comprensión de la lectura, que den cuenta de lo que ocurre en la práctica pedagógica.

Las nuevas concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo, sin embargo se presentan algunas dificultades que se generan al intentar evaluar la comprensión de la lectura. Por esta razón, se torna indispensable indagar y encontrar conocimientos por un lado, y procedimientos de valoración por otro, que nos permitan obtener una comprensión más adecuada de las dificultades que aparecen al valorar la comprensión de la lectura. También sabemos que se conoce cada vez más acerca de la lectura y de cómo enseñarla más efectivamente. Este conocimiento ha generado, por un lado, la adaptación del currículum de la lectura al modelo interactivo, y por otro, un movimiento de cambio en las prácticas de valoración de la comprensión lectora.

El modelo interactivo de la lectura muestra la importancia de atender al impacto del conocimiento de base y del contexto de la situación de lectura sobre la comprensión de textos, como así también las estrategias que los lectores usan para cumplir con las demandas de las tareas. Nuestro propósito es el de reflexionar acerca de algunos de los aspectos, los logros, las dificultades que aparecen conociendo y pensando la evaluación de la lectura.

Llegamos a comprender la naturaleza de un enfoque valorativo, conociendo

sus supuestos, sus fundamentos y los procedimientos que se utilizan. En este sentido, actualmente el enfoque denominado valoración auténtica de la lectura parecería presentarse como una promesa alentadora que nos acerca a una evaluación que entiende a la comprensión lectora como un proceso de naturaleza interactiva. La valoración auténtica de la lectura se presenta hoy como el enfoque más adecuado para atender a las características del proceso de comprensión de la lectura planteadas en el modelo interactivo de lectura, modelo que surge de la teoría cognoscitiva.

Este enfoque postula la evaluación del sujeto en relación con el texto en el contexto del uso del conocimiento. Según TORRANCE (1994), los términos *valoración auténtica de la lectura o valoración ecológica*, son expresiones genéricas para describir un nuevo rango de aproximación a la evaluación, cuya implicancia básica es que la designación de las tareas de evaluación deberían ser más prácticas, realistas y desafiantes que las propuestas de los llamados test cuantitativos.

La valoración auténtica de la lectura se basa en la relación entre lectores y sus contextos de lectura, es una valoración que trasciende la observación informal de la clase; o sea, una valoración sistemáticamente planeada de la conducta en lectura de los estudiantes, puestos en situaciones de clase donde ellos están comprometidos con tareas de lectura y textos auténticos (JOHNSTON, 1992).

Así, la valoración auténtica efectiva puede resultar en un cuadro comprensivo de las habilidades de los estudiantes de lectura con la guía de la instrucción en clase (SIMPSON, 1990). La evaluación no es algo que se le agrega a la enseñanza, se la debe considerar como un componente esencial de la instrucción que guía el trabajo de lectura en el ámbito natural de la clase. SIMMONS (1994: 22-23) utiliza una interesante metáfora cuando indica que *la evaluación debe ser el caballo que tire de la carroza de la comprensión*.

La valoración auténtica parte de que la comprensión de la lectura depende del propósito de la misma, que está influenciado por el contexto, la comprensión que el lector tenga del objetivo, la activación del conocimiento de base, el reconocimiento de la estructura del texto y la activación de las estrategias cognitivas que posibilitan la comprensión. Considerando que la comprensión de la lectura depende de los factores mencionados, creemos necesario realizar algunas consideraciones sobre cada uno de ellos en relación a la valoración auténtica de la lectura. Esto es, nos referiremos: a los conocimientos previos que posee el sujeto, a

la estructura del texto, a la metacognición, a los intereses y actitudes frente a la lectura. SIMPSON (1990), atendiendo a los elementos mencionados, señala lo siguiente:

- *Sobre los Conocimientos previos.* El propósito de la medición del conocimiento previo es proveer una explicación posible de los puntajes finales de comprensión. Se debe considerar que los conocimientos previos pueden ser una razón de bajos puntajes en la comprensión. La valoración de los conocimientos de base debería medirse por la comprensión de los conceptos importantes de un pasaje de un texto.
- *Sobre la Estructura del texto.* La implicancia para la valoración es que se deberían usar textos de buena estructura en orden a proveer una valoración de la habilidad de los estudiantes. De otra manera los problemas en la comprensión podrían estar causados por el tipo de estructura o por la falta de ésta en el texto. Por esto mismo, se sugiere también que la evaluación debería incluir diferentes tipos de textos.
- *Sobre la Metacognición.* Se ha establecido que lo que los estudiantes conocen acerca de la metacognición está relacionado con la comprensión lectora. La metacognición es el conocimiento y comprensión que cada sujeto tiene de sus procesos. Esto incluye: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las demandas de las tareas y la relación entre las demandas de la tarea y las estrategias apropiadas, así como un control o regulación de la tarea.
- *Sobre los Intereses y actitudes.* Se sugiere que la evaluación debería preocuparse por los intereses de los estudiantes en lectura. También la evaluación puede valorar las actitudes de los sujetos hacia el contenido de los pasajes de los textos que presenten los test. Las investigaciones señalan que los sujetos comprenden mejor los materiales en los que están interesados y que la diferencia entre las habilidades de comprensión de los lectores se reduce significativamente cuando todos los lectores tienen fuertes conocimientos previos. De este modo, la interpretación de los resultados obtenidos puede mejorarse si se conocen las actitudes de los estudiantes hacia la lectura.

Ahora bien, con la consideración de los factores o aspectos recién comentados lo que cambia son las condiciones bajo las cuales se intenta evaluar la comprensión lectora. Tenemos entonces que los factores que afectan a la

comprensión y deben ser valorados son: conocimientos previos, estrategias de lectura, intereses y conducta frente a la lectura. La comprensión puede ser evaluada en materiales narrativos y expositivos de buena estructura. Como las investigaciones continúan para dilucidar los factores que afectan a la comprensión, se debe considerar que sea posible la inclusión de otros elementos que afecten a la valoración de la lectura y de los que todavía los estudios no pueden dar cuenta.

Como hemos mencionado, lo que ha cambiado para mejorar la comprensión en lectura son las condiciones bajo las cuales se intenta evaluarla. SIMPSON (1990) señala que un método simple de valoración de la comprensión de la lectura no puede ser considerado suficientemente efectivo para medir la lectura, esto se debe básicamente a diferentes condiciones que deben ser tenidos en cuenta; estas condiciones indican que:

- La lectura es más compleja de aquello que puede ser medido con un simple instrumento.
- La valoración de diferentes tareas da como resultado diferente información.
- El contexto de valoración afecta las generalizaciones.
- Diferentes enfoques de evaluación son efectivos de manera diferente en la medición de varios aspectos de la lectura.

La teoría cognitiva sostiene que en el desarrollo de la lectura interactúan diferentes factores que inciden en la comprensión. De los factores que están involucrados en la lectura algunos pueden ser evaluados cuantitativamente mientras que otros son de más difícil valoración por medio de pruebas cuantitativas. Algunos de los factores que pueden ser evaluados por medio de pruebas estandarizadas en situaciones naturales de lectura son, la habilidad para reconocer definiciones de palabras, la habilidad para reconocer detalles literales en un pasaje de la lectura y la habilidad para reconocer la idea central de un párrafo. Mientras que son más difíciles de evaluar o medir factores tales como las soluciones a problemas, la selección adecuada de estrategias para la comprensión en situaciones de lectura y el conocimiento aplicado que atiende al texto que es examinado. Estos últimos son medidos con poca frecuencia (SIMPSON, 1990).

Además algunas tareas pueden medirse usando diferentes procedimientos como la observación del docente, muestras de trabajo (work samples), o autovaloraciones de los estudiantes. Este tipo de valoraciones adicionales parecería

que agregan información y brindan una imagen más completa de las habilidades que utilizan los sujetos durante la lectura.

Es interesante implementar diferentes procedimientos de evaluación debido a que disminuye la posibilidad de introducir sesgos en los resultados y aumenta la posibilidad de brindar una visión más completa de los lectores. Según SIMPSON (1990), no se deberían aceptar solamente los resultados obtenidos por medio de test estandarizados, ya que éstos no son más reales que las descripciones narrativas de los docentes sobre el desarrollo de la lectura de sus estudiantes durante un período de tiempo.

También es interesante considerar la perspectiva que abre la valoración auténtica, cuando se refiere a que en situaciones de clase no sólo es el docente quien debe evaluar, sino que es interesante la valoración que los estudiantes pueden hacer de su propio trabajo y del de sus compañeros. Esto es posible si todos conocen y comparten las metas y los criterios de evaluación, lo que permite reflexionar sobre el propio trabajo a los fines de mejorar la comprensión. Este tipo de evaluación permite involucrar a los sujetos de manera más comprometida con la tarea que realizan. En este sentido, SIMMONS (1994: 23) sostiene que: *"La relación dinámica entre el desempeño [en lectura] y la evaluación ilustra la esencia de la comprensión; no es el paseo suave de todo o nada que los alumnos creen que es. Más bien, desarrollar la comprensión implica una serie de tropezones y comienzos en falso que enfatizan la importancia de los procesos y los productos que se van desarrollando en la comprensión"*.

Pasando ahora a otro aspecto de singular importancia que se debe contemplar siempre que se trabaje desde la valoración auténtica de la lectura, nos referiremos al tema de los textos que deben ser utilizados. Para realizar las evaluaciones es necesario contar con textos que no desnaturalicen las situaciones de lectura; es decir textos escritos con un propósito comunicacional y cuyo objetivo sea brindar información. Las tareas con los textos deben estar ajustadas a las características intelectuales de los sujetos. Las tareas que se demanden de los lectores deben ajustarse a niveles altos de pensamiento para que ellos trabajen seleccionando, integrando e interpretando ideas que les permitan formular respuestas a varios problemas y preguntas construidas a partir de los textos. Un elevado nivel de habilidades requiere de la formulación de argumentos y la construcción de soluciones a los problemas planteados por los textos.

Generalmente las pruebas de lectura hacen hincapié exclusivamente en

bajos niveles de habilidades, conocimientos de hechos, memorización de procesos y habilidades aisladas. Sin embargo, niveles altos de habilidades requieren la formulación de argumentos y de la construcción de soluciones a problemas. En cambio la valoración auténtica combina textos auténticos y tareas en las que los estudiantes se ven envueltos con actividades que hacen lectores y escritores reales.

La valoración auténtica debería incluir ensayos escritos, ejemplos de lectura oral de los estudiantes acompañada por cuidadosos análisis de uso de estrategias, listas de libros de lectura, respuestas críticas orales y escritas a los textos, y uso de habilidades investigadas por medio de reportes escritos. Ahora bien, cuando nos enfrentamos con nuevos enfoques en evaluación, se plantea necesariamente la cuestión acerca de las posibilidades reales de su implementación. Si nos referimos más específicamente al tema que es motivo de nuestro trabajo, podemos interrogarnos acerca de las posibilidades que tiene el enfoque de la valoración auténtica de la lectura de ser implementado en el marco de la enseñanza.

Si se piensa en un cambio conceptual desde una perspectiva globalizadora; es decir, macro-estructural de la Educación, que implica modificaciones del Sistema, para poner en marcha nuevos modelos, la cuestión se torna compleja y si bien no imposible por lo menos de difícil ejecución. Antes bien, quizás resulte conveniente y más efectivo como alternativa, realizar las adecuaciones que la modalidad de evaluación auténtica de la lectura presenta a partir de su implementación en el seno mismo de la instrucción, dentro de un marco de autonomía relativa, antes que recurrir a cambios de índole estructural en los sistemas educacionales.

Pensamos que si se incrementan los ensayos y experiencias en la implementación de lo que hemos definido como enfoque auténtico para la valoración de la comprensión lectora, se podrán realizar los análisis y reflexiones que esperamos contribuyan a enriquecer nuestros conocimientos sobre el tema. Debemos recordar además, que la evaluación auténtica de la lectura, incluye aspectos que hacen referencia a la evaluación integral y a la evaluación permanente. Evaluación integral porque debe atender a los aspectos tanto cognitivos como metacognitivos, motivacionales y contextuales. Evaluación permanente porque se debe implementar desde un principio y durante toda la instrucción. La evaluación auténtica considera también, el contexto de uso efectivo del conocimiento, atendiendo al aspecto interactivo de la lectura.

La valoración auténtica de la lectura ofrece un panorama más promisorio,

más amplio de la evaluación del desempeño y del progreso en la lectura, atendiendo a la diversidad. Por lo tanto, los procedimientos de evaluación auténtica deben ser usados con la comprensión de que es necesario acomodarse a las diferencias que presentan los individuos. También puede contribuir a controlar y evaluar la tarea propia del sujeto para que pueda reflexionar sobre sus esfuerzos y ganar conocimiento sobre los procesos de aprendizaje que pueden ayudarle en tareas futuras (PARÍS, CALFEE y FILBY, 1992).

La concepción de la evaluación en contextos naturales de lectura, como la valoración auténtica, parte del respeto por la naturaleza del objeto a ser valorado, esto nos plantea varias cuestiones sobre las cuales podemos intentar reflexionar.

6.2.1. Nuevos marcos de valoración para la lectura.

Presentaremos una serie de cuestiones de manera que nos permitan replantearnos el sentido que tiene analizar nuevos marcos de valoración. Dichas cuestiones están referidas a: la implementación de la evaluación con conocimiento de las bases teóricas que la sustentan; al estado en el que se encuentra la evaluación de la comprensión de la lectura; la relación entre aspectos cualitativos y cuantitativos; las contradicciones existentes entre la naturaleza de la lectura y los procedimientos utilizados para evaluarla; la posibilidad de establecer generalizaciones a partir de la evaluación; y finalmente, el desequilibrio existente entre el conocimiento que tenemos acerca de la lectura y el conocimiento que poseemos sobre cómo evaluarla. Estas cuestiones están referidas tanto al estudio de la comprensión de la lectura, como al estudio de su evaluación.

Una cuestión de relativa importancia está referida a que la evaluación forma parte de una práctica instruccional que frecuentemente es implementada sin conocimiento de las bases que la sustentan, lo que supone una importante limitación que puede estar mostrando algunas dificultades al momento de realizar dichas prácticas. En este sentido, son interesantes las reflexiones de GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (2008) cuando expresan que la evaluación presenta como particularidad una naturaleza global y comprensiva que debe ser valorada y un carácter axiológico que obliga a valorar el proceso, cuestiones éstas que — consideramos— deben estar presentes en las discusiones acerca de la evaluación de la lectura.

A partir del modelo interactivo de lectura e independientemente de las

variables sobre las que se trabaje, se atiende a dos grandes aspectos:

1. Por un lado, se enfatiza la necesidad de evaluar la comprensión de la lectura; es decir, se reconoce que el sentido de dicho proceso se encuentra en su finalidad última: la comprensión y, por consiguiente, la evaluación debe apuntar a ello.
2. Por otro lado, se destaca la necesidad de atender a la naturaleza del proceso de la comprensión lectora. Como indican FARR y CAREY (1986), antes de poder responder qué es lo que puede ser medido se debe preguntar: qué es la lectura. Sobre este punto, los estudios coinciden en considerar que la lectura es un proceso que involucra una serie de estrategias cognoscitivas cuya finalidad es la comprensión.

Otro aspecto a considerar es el de la necesidad de interrogarnos sobre el estado en el que se encuentra la evaluación. Hasta dónde ha avanzado nuestro estudio, parecería que el denominador común sobre el cual trabajan la mayoría de los estudios o los ejes centrales de la problemática de la evaluación son: por un lado, la consideración de los aspectos fundamentales que involucra la lectura como proceso interactivo, esto es, los conocimientos de base, las estrategias cognitivas, el tipo de texto y el contexto de lectura de manera parcializada; y por otro lado, atienden al estudio de la naturaleza de la lectura que nos acercan a la comprensión.

Ahora bien, si leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias cognitivas de alto nivel, que depende de las motivaciones del sujeto y de lo que cada lector conoce del mundo y de las experiencias que posee, la evaluación que se haga de la lectura deberá incluir estas variables a los fines de medir lo que dice medir: la lectura auténtica. En este sentido, las investigaciones (ELLEY, 1992; FARR y CAREY, 1986; GIUSSANI y OTAÑI, 1996; JOHNSON, KRESS y PIKULSKI, 1990; JOHNSTON, 1992; KEITH, 1987; PARÍS, CALFEE y FILBY, 1992; SIMPSON y NIST, 1992) apuntan a realizar valoraciones que, si bien toman estos aspectos, lo hacen de una manera parcializada, valorando la incidencia de una u otra variable, pero muy difícilmente a todos los aspectos a la vez. Esto último sucede en gran parte debido a las limitaciones propias que conllevan las investigaciones y que no dependen necesariamente de las decisiones de los investigadores.

Por otra parte, se ha enfatizado el análisis de los procedimientos a través de los cuales se evalúa, ya que por medio de ellos se obtienen los resultados que orientan la toma de decisiones y por ellos pasa la responsabilidad de medir o valorar efectivamente lo que se dice que se está midiendo o valorando (según sea

el paradigma bajo el cual se esté trabajando), esto es, la comprensión de la lectura. En este punto los test cuantitativos son los que han conservado un sitio diferencial —sobre todo en la escuela anglosajona— ya que el dominio que han tenido sobre el tema ha perdurado durante décadas y la bibliografía se ha dedicado extensamente a su análisis. La naturaleza de las pruebas, su construcción, la selección de los ítems de evaluación, el sentido de las pruebas, su utilidad, son algunos de los puntos que aparecen con más frecuencia en el tratamiento de la bibliografía sobre el tema (BAEK, 1994; GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 2008).

Otra cuestión de singular importancia es la relación entre los aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluación. Ya hemos mencionado que la evaluación no es una cuestión de números o de calidad tomados como aspectos irreductibles entre sí. Las prácticas evaluativas están fuertemente influenciadas por la tradición de la acreditación, lo que parecería haber generado la consideración de la valoración como una medida en términos absolutos, como un asunto de todo o nada, de otorgar un determinado puntaje, de saber o no saber, de comprender o no comprender. Posiciones reconciliadoras han mostrado argumentos que indican la necesidad de tomar de manera complementaria tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, lo que permitiría dar cuenta más acabadamente de lo que sucede cuando los sujetos leen, sin perder de vista que esto complica bastante la tarea de evaluar.

Existe una contradicción que han puesto de manifiesto las investigaciones (ELLEY, 1992; FARR y CAREY, 1986; GIUSSANI y OTAÑI, 1996; JOHNSON, KRESS y PIKULSKI, 1990; JOHNSTON, 1992; KEITH, 1987; PARÍS, CALFEE y FILBY, 1992; SIMPSON y NIST, 1992). Dicha contradicción se da entre la naturaleza del objeto que va a ser evaluado y los procedimientos utilizados; es decir, si se considera que la lectura es un proceso de naturaleza interactiva, debería ser evaluada en este sentido y no solamente como producto. Por la complejidad que conlleva la tarea de valorar, no es de extrañar que se deban tener en cuenta situaciones particulares, interesantes también para no dejar de lado si se pretende reflexionar globalmente sobre la lectura. Los estudios permiten inferir que al momento de poner en práctica las evaluaciones aparece la mencionada contradicción, lo que ha llevado al análisis pormenorizado de las diferentes variables que intervienen al momento de valorar la lectura.

Otro punto conflictivo común a las investigaciones (ELLEY, 1992; FARR y CAREY, 1986; GIUSSANI y OTAÑI, 1996; JOHNSON, KRESS y PIKULSKI, 1990; JOHNSTON, 1992; KEITH, 1987; PARÍS, CALFEE y FILBY, 1992; SIMPSON y NIST,

1992) y, por cierto, a las disciplinas humanísticas en general, es el tema de la generalización de los resultados; decimos conflictivo porque si al momento de evaluar la comprensión de la lectura se deben considerar como nota distintiva las diferencias individuales de los sujetos evaluados, esto genera la implícita dificultad de atender al mismo tiempo al aspecto de generalización del conocimiento, al que aspira toda investigación, y al aspecto que generalmente entra en contradicción con éste, el aspecto diferenciador cultural. Debemos reconocer que sobre estas cuestiones no existe un consenso generalizado, ya que no se comparte la idea de que los resultados deben tener un cierto grado de generalidad.

Nos encontramos también con que existe en algunas oportunidades la necesidad de generalizar la implementación de nuevos procedimientos de valoración que escapen a los test cuantitativos y que consideren los diferentes aspectos involucrados en el proceso que llevan a la comprensión de los textos. Esto sin dudas generaría algunas dificultades que deberán ser atendidas oportunamente: existen problemas de conocimiento; esto es, que no todos los sujetos que construyen y administran las pruebas conocen adecuadamente el marco conceptual desde el cual se construyen los instrumentos, pudiendo aparecer una disociación entre la teoría y la práctica; existen problemas de implementación, ya que es conocido que una de las razones más poderosa por la que han perdurado los test estandarizados es la practicidad (bajos costos, tiempos breves, rápida y fácil evaluación, administración masiva, etc.); y existen problemas de objetividad, la implementación de pruebas que contemplen aspectos procedimentales (cuyas respuestas no sean únicas y absolutas para ser consideradas válidas) puede incluir en la valoración un sesgo personal del evaluador que distorsionaría los resultados.

Si una de las pretensiones de la evaluación es llegar a establecer generalizaciones, uno de los inconvenientes que aparecen a la hora de evaluar la comprensión de la lectura es el reconocimiento de que el contexto de valoración o la situación de evaluación que es lo mismo, afecta la generalización de los resultados.

Por otra parte, antes de generalizar hay que tener en cuenta que el desempeño en clase de los estudiantes que tienen buen rendimiento no necesariamente es demostrado, en algunos casos, en la situación de evaluación y viceversa, influyen en este rendimiento las expectativas que los estudiantes tienen sobre como serán usados los resultados obtenidos en las pruebas. Los materiales usados en clase suelen no ser los mismos que se utilizan en las evaluaciones, deliberadamente los textos empleados en las valoraciones no son familiares a los

estudiantes y los pasajes utilizados son generalmente cortos para que puedan ser leídos en el tiempo que lleva la evaluación. También las tareas requeridas en situaciones de prueba son frecuentemente limitadas para que puedan ser fácilmente cuantificadas y objetivamente medidas; a los estudiantes se les pide que elijan las opciones correctas entre varias opciones y rara vez ellos pueden expresarse en sus respuestas. En cambio, en situaciones naturales de lectura en clase los sujetos pueden preguntar y responder, generar respuestas personales, trabajar con otros y explicar o justificar sus respuestas (JOHNSTON, 1989).

Una última cuestión que quisiéramos señalar en este apartado es que los estudios sobre la lectura parecerían estar mostrando un desequilibrio existente entre el desarrollo alcanzado sobre el conocimiento de la lectura y el conocimiento que poseemos sobre cómo evaluarla. Se ha trabajado en algunos temas predominantes como: la naturaleza de la comprensión de la lectura; los aspectos cognitivos, motivacionales y culturales; el análisis de los instrumentos de evaluación; la crítica a los test estandarizados; en tanto que se ha atendido menos a la necesidad de implementar un cambio en los procedimientos de evaluación. Esto se basa en que los estudios sobre comprensión lectora pueden brindar mayor información sobre qué es la lectura y menor información sobre cómo evaluarla.

A pesar de las dificultades que se presentan, quizás lo más destacable sea no olvidar que, como indica GIBAJA (1987), el interés epistemológico y metodológico en la evaluación debe apuntar a descubrir información significativa. Esto supone que, frente a las dificultades que puedan presentarse, uno de los caminos más acertados para encontrar respuestas satisfactorias es, sin duda, mirar el problema desde una perspectiva epistemológica, que dé cuenta de los modos de conocer y que pueda explicar la naturaleza del conocimiento. También es necesario reconocer que para entender de una manera más completa el tema de la valoración de la comprensión de la lectura, el aspecto metodológico merece una atención especial.

Las cuestiones planteadas hasta aquí estarían mostrando que la mayor preocupación pareciera ser entonces obtener la certeza de evaluar lo que se dice que se evalúa, medir lo que se dice medir, o valorar lo que se dice que se está valorando: la comprensión de los sujetos en una actividad apasionante, como es la lectura. Sin embargo las investigaciones —con las que hemos trabajado en este estudio— no parecen dar suficiente cuenta de ello.

Un referente importante en este sentido es el investigador PIKULSKY (1998),

quien señala que, a pesar de las discusiones que se han generado en los últimos cinco años sobre la necesidad de implementar procedimientos de evaluación auténtica de la lectura, lo que se puede observar, en cambio, es un resurgimiento de aquellos procedimientos valorativos que remiten a las pruebas cuantitativas y a las de opción múltiple en lectura.

A tenor de lo dicho, cabe preguntarse qué estrategias (SOLÉ I GALLART, 2001) es necesario enseñar: las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto, etc.). Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones; evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el 'sentido común'; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión-recapitulación periódica y la auto-interrogación. Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura; dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura-redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Por último, quisiéramos recordar que lo que queda planteado es el problema del escaso trabajo en investigación llevado a cabo sobre las posibilidades de evaluar efectivamente la lectura como proceso interactivo, teniendo en cuenta todos los factores que esto involucra, sean cognitivos, metacognitivos, motivacionales y-o contextuales.

6.2.2. Fundamentos del proceso lector.

A modo de complemento y recogiendo las propuestas de diferentes tipos de estrategias que mencionábamos en el apartado anterior, haremos mención aquí a un artículo aparecido en la revista OCNOS, editada por el CEPLI (Centro de promoción de estudios de la lectura y la literatura infantil), dependiente de la Universidad de Castilla-La Mancha, en noviembre de 2007, escrito por el autor de

este trabajo de investigación (DELGADO CERRILLO, 2007: 39-53), y que llevaba por título precisamente "Fundamentos del proceso lector".

La introducción de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación está desbaratando el claro predominio que, durante siglos, ha mantenido la escritura como sistema de difusión. Este hecho ha planteado a la palabra escrita, y principalmente a la palabra impresa, esto es, al libro y a las publicaciones periódicas, un reto múltiple. El primero de dichos retos se cifra en la simple sustitución de la comunicación impresa por los sistemas multisensoriales de la nueva tecnología. El segundo, en que los referidos sistemas tienden a producir en el ser humano un hábito de rechazo a la lectura, no solamente porque restan tiempo a la lectura, sino también, y principalmente, además de inducir a la pereza mental, pueden llegar a provocar en el ser humano una alteración de valores y estilos de vida que modifique y transforme los modos de asimilar la información.

Este hecho es doblemente preocupante por la estrecha vinculación que guardan lectura y escritura. La escritura resalta sobre otros medios de comunicación, en que, por su fijeza, puede el lector asimilarla a su propia velocidad, deteniéndose quizá más en los párrafos esenciales; puede también volver sin dificultad la vista hacia atrás para recapitular lo leído; finalmente, puede efectuar comparaciones visuales selectivas entre diferentes aseveraciones, cuadros, etc., contenidos en documentos vecinos. Pero seguramente resalta más sobre otros medios de comunicación por la posibilidad de una mayor comprensión o percepción en el mismo tiempo.

Las nuevas tecnologías de la información no sustituyen a estas prácticas culturales ilustradas, sino que parten de ellas y las necesitan. Crean posibilidades a los lectoescritores. Las podrán modificar, pero no anular; bien al contrario. Los ordenadores, las redes a través de las que fluye la información, no les sirven de nada a los analfabetos, pues están pobladas de letras más que de otras cosas. Sólo los buenos lectores pueden extraerles sus mejores posibilidades; sólo sabiendo escribir se puede participar en ellos.

Estas tecnologías modifican, eso sí, la experiencia lectora y de escritura (el correo electrónico le ha arrebatado al teléfono la práctica de escribir cartas, por ejemplo), o producen otras experiencias de lectura que no tienen que anular las ya constituidas. Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, pero, en cualquier caso, recalcan las competencias dadas por la alfabetización; incluso exigen lenguas diferentes a la propia. En esta

línea de pensamiento, coincidimos con la opinión de GIMENO SACRISTÁN (1999: 29-52), para quien, así como la existencia del libro y los procesos que lo hicieron posible estimularon el leer y escribir libros, las nuevas tecnologías provocarán otras necesidades nuevas de leer y de escribir que no sustituirán a otras anteriores, sino sólo en la medida en que nos quitan el tiempo total disponible para leer y escribir.

En opinión de J. B. OLAECHEA (1986: 180), la lectura es quince veces más eficiente que la observación del medio para adquirir información concreta. No se trata de sugerir que la información adquirida mediante la lectura es siempre mejor o más importante. Lo es unas veces y otras no. Pero resulta evidente que, para la transmisión de ciertas categorías de información, la eficiencia de la lectura destaca demasiado para que pueda ser sustituida por ninguno de los medios de comunicación que nos han traído las nuevas tecnologías.

El profesor GIMENO SACRISTÁN (1999: 51-52) considera la lectura y la escritura como constructoras del sujeto y reconstructoras de la cultura. El lenguaje y la educación son inseparables. La escolaridad tiene que rellenarse ante todo de hablar y de escuchar, de leer y de escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna, pues son instrumentos para penetrar en la cultura y ser penetrados por ella, como vía de acceso al pasado codificado y al presente que no alcanza a ver nuestra experiencia directa. Ésos son también los instrumentos para abstraer, penetrando en los rasgos no evidentes de experiencia y de todo nuestro tiempo. La alfabetización eficaz supone poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión del conocimiento a través del dominio del lenguaje. La alfabetización ilustradora es, ante todo, capacidad para participar en la reconstrucción cultural y social.

La lectura, además de desempeñar esos papeles en la incardinación del sujeto en los procesos de recreación de lo cultural, de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitar para la participación en la esfera de lo público, alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos. Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar, mientras se dialoga con lo leído.

El pensamiento no es temporal porque esté atado a las condiciones de posibilidad de un sujeto que es, esencialmente, tiempo, sino porque depende de un sistema de conocimientos que, necesariamente, tiene que dialogar con su propia

historia. A través de la lectura se genera un espacio de significados dialogados que constituirán la mente del lector (pensar es dialogar consigo mismo, desde Platón), fuente de libertad y de intimidad para los individuos que ven elevado su horizonte de referencias, que les amplía su conciencia y hace del ejercicio de la razón una especie de espacio público interiorizado.

Si escribir es plasmar la reflexión interior, leer es desplegar en uno mismo la reflexión de otro que significa lo escrito, siguiendo un proceso en el que se entrelazan los argumentos propios con los de otros, creando la trama mental al relacionar los significados; es decir, las lecturas. El acto lector practicado por la población de manera extensa (quizá no tanto de manera intensa), gracias a la escolarización, es una de las elaboraciones culturales más decisivas que el centro educativo puede propiciar para trascenderse a sí mismo, al tiempo pasado en él y a sus contenidos, porque condiciona y reglamenta institucionalmente las posibles formas de leer, de crear sentido y de construir la subjetividad, encerrando los potenciales valores de los materiales leídos en unas prácticas determinadas.

El centro educativo no fue nunca el único agente de la alfabetización inicial o de la profundización de ésta, ni antes de la invención de la imprenta ni después de ella, y mucho menos lo será en la era de las nuevas tecnologías de la información. Pero, si no tiene lugar durante la escolarización, en otros ámbitos y tiempos es menos probable que la alfabetización se universalice y que dicho objetivo se logre poniéndolo al servicio de lecturas reflexivas y críticas de lo leído: es decir, el ejercicio de la lectura como estudio esforzado del mundo y de la cultura.

La lectura, como de manera magnífica ha descrito A. MANGUEL (1998), puede servir a múltiples experiencias (gozo, elevación mística, adoctrinamiento, relajamiento, desarrollo de la fantasía, evasión de lo real, información, transmisión de órdenes a otros, etc.). Donde únicamente, hoy, se realiza en contextos públicos, para intercambios recíprocos a través de contactos personales directos, con el objetivo de estructurar un pensamiento poblado de argumentos contrastados, es en instituciones como el centro educativo. Con ello no queremos decir que éste sea el único tipo de experiencia lectora que hay que provocar en las instituciones escolares, por supuesto, pero sí la que, en esencia, le caracteriza.

Desgraciadamente, en ese espacio institucional prometedor también la lectura sirve al tedio, como castigo y para provocar desprecio a lo que a través de su práctica puede adquirirse. Leer mucho, hacerlo reflexivamente, entrelazar lecturas, acceder de manera irrestricta al mundo de lo escrito, gozar de todo eso, es

y seguirá siendo reto para la educación formal y basamento de la Educación Permanente. Los medios están ahí, el acceso a ellos depende de las políticas educativas y culturales, de la formación del profesorado y de los métodos pedagógicos.

Resulta difícil generar y cimentar el hábito lector, pues no sabemos por qué para unas personas es fundamental leer y para otras resulta un tedio. En nuestra sociedad, no sólo se lee poco, sino que también se escribe poco y, generalmente, mal. Los padres tienen una gran labor por delante en este campo, narrándoles historias a sus hijos desde pequeños, recitándoles poemas o cantándoles letrillas tradicionales y, especialmente, dándoles ejemplos. Otro agente básico es el centro educativo, en el que se deben relacionar los libros con la consecución real de información, placer y entretenimiento. A su vez, los medios audiovisuales tienen la responsabilidad de motivar lecturas por su gran influencia y poder sobre la población de cualquier edad.

En este sentido, la biblioteca escolar, no como local en el que caen presos los libros, sino como sala acogedora y atractiva, en la que existen diversidad de vídeos, cederrones, etc., con un horario aprovechable (que incluya actividades extraescolares), parece un terreno idóneo para reforzar el hábito lector y enseñar las más fructíferas formas de consulta bibliográfica. Leer debe ser disfrutar, aprender, dialogar con múltiples autores, por eso resulta fundamental despertar curiosidad, desarrollar la sensibilidad, generar capacidad de relación de lo ya sabido con lo nuevo; todo ello facilita especiales fuentes de socialización. No obstante, cada texto requiere su contexto, pues no es lo mismo leer una carta personal que un manual de informática o una novela. Se puede leer de todo, en variadísimas situaciones y con intereses diversos. Pero lo cierto es que el estudiante tiene que saber para qué, cómo, acerca de qué, cuándo, dónde, etc., leer de manera provechosa y grata.

Antes de iniciar una metodología, siempre difícil, siempre proclive a modificaciones y experimentaciones individualizadas y concretas, es necesario desmitificar, clarificar, dos concepciones típicas en que solemos caer todos los enseñantes, movidos por el ansia de lo absoluto. Podríamos resumirlas así:

- Es imposible asegurar que todas las personas están dispuestas de igual manera para la captación y reelaboración de la obra literaria, aunque hayan sido idénticas las circunstancias de su educación y formación intelectuales.

- Consideramos erróneo igualmente pensar que el escritor trabaja en solitario, sin comunicación externa. El poeta, por ejemplo, asimila en su lectura toda la tradición anterior que más tarde plasmará en sus poemas haciendo partícipes a los lectores de estos conocimientos y nuevas sensaciones, por lo que inexorablemente estará formando parte de una cadena eterna, cuyo fin será también consecuencia inequívoca del fin del hombre.

La lectura no es más que el primer proceso de interiorización anímica que permite, a través de nuestros sentidos y nuestro espíritu, captar, confrontar y asimilar o rechazar todo aquello que, fuera de nosotros, incide directamente en nuestro proceder y pensamiento. La creación literaria no es más que una manifestación natural de este conflicto cognitivo que intenta desentrañar las causas de las cosas. Se trata de un doble proceso que arranca de las facultades individuales comunes al ser humano, tamiza la realidad después de su aprehensión —aunque este paso no se produce espontáneamente, sino que requiere reflexión y estudio— y finalmente permite y exige la expresión vital, una de cuyas manifestaciones es la literaria.

En este doble proceso, situaremos nuestra metodología, partiendo de la base sobre la que hemos incidido de que no todos nuestros alumnos van a ser escritores y ni siquiera a todos interesará, pero teniendo muy en cuenta que el objetivo de esta sistematización abierta va a ser el propio alumnado, su autodefinición y formación, y el libro sólo un medio posible y útil de conocimiento, placer estético y maduración de la personalidad. Sólo así entendida la lectura, tendremos posibilidades de conseguir un índice deseable de lectores. Cada individuo debe escoger su propio ámbito sin forzamiento ni excesiva influencia, buscando al principio qué le interesa leer para posteriormente orientarlo sobre lo que sería bueno que leyera.

Sin embargo, resulta pertinente establecer unas coordenadas precisas para delimitar los diferentes estadios o procesos que deben tenerse en cuenta a la hora no sólo de elegir y comentar textos, sino sobre todo de leer; una metodología sistemática capaz de orientarnos sobre cómo leer para evitar el tedio, la ineficacia y el rechazo; un método de lectura que exponemos en el ámbito de una taxonomía proclive a modificaciones y aceptable sólo en la medida de sus resultados. Manteniendo a ultranza que la lectura es el principio básico, aunque no exclusivo, de todo conocimiento y aprendizaje en el marco de la literatura y concretamente de la poesía, establecemos, en páginas siguientes, nuestro esquema programático. No leáis los libros buenos, sino los mejores, aconsejaba un filósofo. Pero el concepto de

“mejores” es relativo, depende del grado de cultura y de la fibra temperamental de cada uno, por lo que es imprescindible realizar por parte del profesor una selección adecuada de las lecturas de sus alumnos, con arreglo a dos criterios primordiales:

- La edad del alumno. En el ciclo 14-16, por ejemplo, se deben tener muy en cuenta los centros de intereses de los alumnos. Los gustos lectores del adolescente no tienen por qué coincidir con los del profesor. Resultaría improcedente que encargásemos leer *El Quijote* o *La Celestina* en la Secundaria Obligatoria, por ejemplo. Su complejidad de pensamiento, estilo, etc., los hace inadecuados para las edades de estos cursos.
- El tipo de libro. Debemos reparar en su idoneidad para el curso o ciclo de que se trate. También hemos de fijarnos en la legibilidad tipográfica. Asimismo, hay alumnos poco inclinados a leer libros de mediana o gran extensión, sería más indicado en estos casos, aconsejar narraciones cortas, por ejemplo. Si logramos inculcar afición a la lectura, el alumno dará el salto de leer cualquier libro, independientemente de su extensión.

Seleccionar significa, obviamente, elegir unos libros y desechar otros, por muy maravillosos que sean. El profesor debe actuar, por tanto, pensando en los alumnos y no en sus propias motivaciones. Hay multitud de obras en español y en otras lenguas que son aptas para los jóvenes y que pueden gustarles. Además de las obras literarias que aparecen en los manuales, existen otros muchos libros dirigidos a los jóvenes que están bien escritos y presentan valores que los hacen atractivos tanto a no lectores como a alumnos habituados a leer.

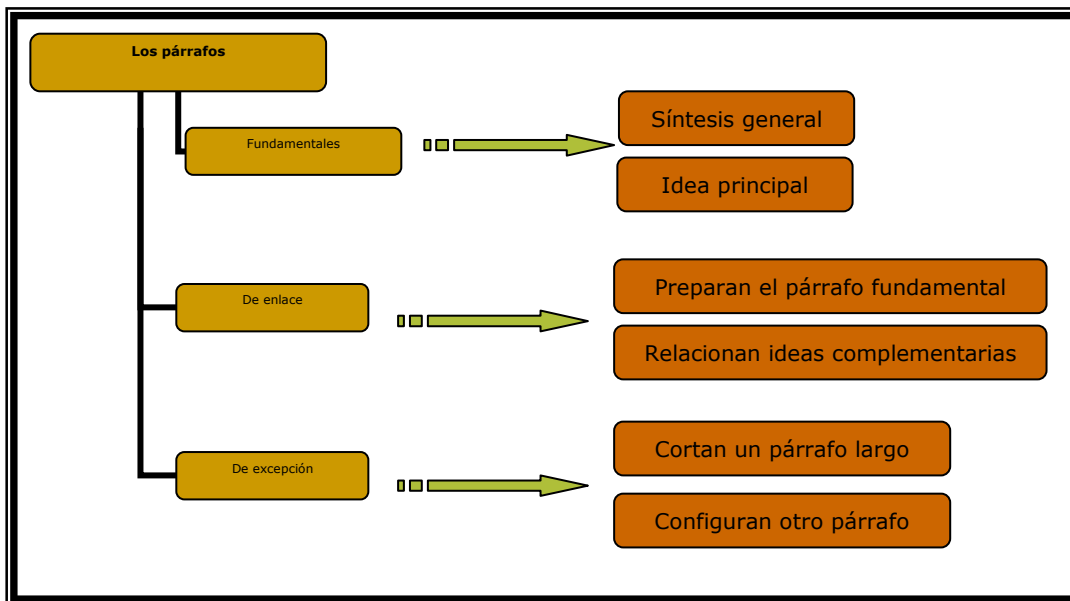
Autores como Montserrat del Amo, María Gripe, Juan I. Herrera, W. Fähmann, Juan M. Gisbert, Jean G. George, etc., tienen una amplia producción de obras juveniles. Actualmente, esta labor de selección es facilitada al profesor por muchas editoriales que indican la edad a la que es aconsejable leer los libros que editan formando parte de las colecciones juveniles (CCEI, 1988). La lectura es el medio más difundido para aprender y perfeccionar el vocabulario, pero lamentablemente muchos estudiantes tienen hábitos que les impiden ser buenos lectores.

La casi totalidad de los alumnos que encuentran dificultades con el estudio tienen una mala lectura (MEC, 2004). El buen lector es el que lee con inteligencia, haciendo distinción entre lo importante y lo secundario, da cuenta de lo leído sin especial esfuerzo y de forma sintética. Por ello, la lectura es un hábito que se adquiere con el ejercicio. La práctica diaria es fundamental en el ejercicio de la

lectura. Tiene que ser un trabajo activo. Todos los pasos anteriores buscan como fin la comprensión del texto. El autor se hace comprensivo en su texto a través de los párrafos. Desde una lectura comprensiva, podemos encontrar:

- *Párrafos fundamentales*: Son los que encierran de un modo general el pensamiento del autor. Se caracterizan por contener una "síntesis" de tipo general y se encuentran en la llamada frase principal. Ésta inicia el párrafo o lo termina, o se acomoda al centro; depende de cómo el autor explique su idea.
- *Párrafos de enlace*: Son los que preparan al párrafo fundamental. Unen y relacionan las ideas complementarias, que afirman la principal.
- *Párrafos de excepción*: Responden a las necesidades menos frecuentes. Pueden aparecer por el simple corte de un párrafo demasiado largo o configurar otro que no lleva el propósito de configurar ninguna idea.

Ilustramos gráficamente este proceso de la lectura comprensiva:



Fuente: Elaboración propia

El alumnado de Secundaria sólo mejorará si se le entrena, si se le enseña una técnica adecuada; teniendo siempre en cuenta que con la edad y la práctica se incrementa la habilidad lectora. El problema mental de la lectura está íntimamente relacionado con la formación cultural del lector, con el dominio del vocabulario y con la asimilación de una técnica de lectura adecuada. También en este campo podremos actuar. Interesa leer economizando tiempo, pero interesa leer eficazmente.

6.2.3. Las fases del proceso lector.

En un mundo donde la información escrita ha cobrado una generalización y amplitud tan extraordinariamente marcada, la lectura ha llegado a constituir una necesidad del individuo común tan imperiosa y exigente que los centros educativos ya hace tiempo que se vieron en la necesidad de reajustar sus puntos de vista sobre los tradicionales propósitos de su enseñanza y la estrategia metodológica empleada. Resultaba insuficiente el aprendizaje mecánico de símbolos y significados. Las múltiples formas de comunicación y los sutiles mensajes encubiertos bajo el ropaje de inocentes expresiones requieren lectores avezados que interpreten inteligentemente lo implícito del mensaje.

Los objetivos han debido ampliarse y precisarse con más exactitud, a fin de aumentar la eficacia de este sector del plan de estudios. La revisión bibliográfica ha permitido la selección de un conjunto de objetivos más específicos que, sin lugar a dudas, ordenados según criterios más racionales, prestará una importante ayuda para construir los ítems que estimulen las conductas supuestamente desarrolladas con las reajustadas técnicas metodológicas.

La lectura, tal como la entendemos hoy, tuvo también sus detractores. Las palabras de DEL PRADO BIEDMA (1984: 16) son muy ilustradoras en este sentido: *"Hay quien piensa que toda conversión del acto de lectura llevada a cabo según un método riguroso es, a la par que imposible —pues cada cual lee desde sus presupuestos— algo nocivo, al recortar todo, la acción benefactora de la "gracia espiritual" que toda obra encierra y al destruir el objetivo principal de toda lectura: el placer del texto. Contestaré, desde mi perspectiva, a estas objeciones que flotan en torno a nosotros, profesores que intentamos imponer, contra la improvisación alienada, un rigor metodológico en nuestra enseñanza del acto de lectura literaria. La libertad del lector, tan postulada hoy día, tiene sus límites, que toda honradez*

crítica debe despertar: aquellos que, desde dentro, impone el texto que se lee. Todo texto es una estructura abierta a posibles interpretaciones reclamadas por los deseos y las pulsiones íntimas del lector, pero abierta, sólo, a aquellos que la pluralidad y la ambigüedad limitadas y coherentes del texto hacen posibles”.

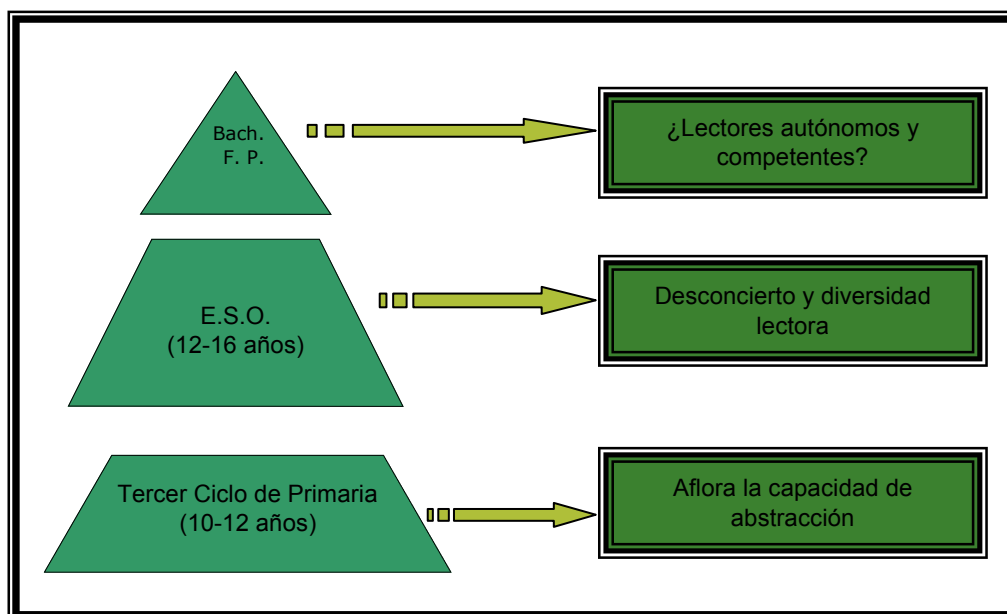
La lectura debe trabajarse planificadamente tanto en Primaria como en Secundaria. En cada etapa de la escolaridad habrá que hacer más hincapié en unos aspectos específicos. Por ejemplo, en Educación Infantil habrá que reflexionar sobre los prerrequisitos lectores, las habilidades lectoras (lingüísticas, neuro-psicológicas, intelectuales, emocionales, sociales), los métodos de introducción en la lectura, la lectura de imágenes... En Primaria habrá que definir el proceso psico-fisiológico del acto lector, el diseño y puesta en práctica de estrategias de comprensión lectora, las habilidades perceptivas a desarrollar... En Secundaria se trabajará más la lectura de investigación, las técnicas de estudio basadas en el acto lector reflexivo, la lectura selectiva, las estrategias metacognitivas de comprensión...

Los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria tienen una edad (10-12 años) en la que comienza a aflorar su capacidad de abstracción, que les permitirá comprender y relacionar conceptos sin necesidad de operaciones manipulativas; capacidad de abstracción que les posibilitará afianzarse en la lectura y profundizar en conocimientos gramaticales y literarios.

Los alumnos de la ESO, merced a su grado de competencia verbal, ya usan la lengua, tanto en el plano comunicativo como en el representativo. Pueden, por tanto, realizar generalizaciones, establecer conexiones en un texto e interpretar el doble sentido de un mensaje. Además, comprenden y se expresan bien en distintos niveles del lenguaje y realizan deducciones lógicas (lo que permite realizar actividades como el debate, la investigación temática, resúmenes argumentales completos...). En esta época de su evolución vital, se inician en la reflexión causal, desarrollan la capacidad de análisis y síntesis, aumentan su autonomía personal (también lectora) y empiezan a manifestar intereses, gustos y necesidades personales.

A partir de los 12-13 años, se suele producir un desconcierto en los jóvenes lectores. Nos encontramos con alumnos en el primer ciclo de la ESO que abandonan la lectura o no encuentran libros apropiados para su edad. Tal vez la causa puede ser de tipo personal, debido al proceso evolutivo del alumno. Tenemos que aceptar también que en este primer ciclo de Secundaria se produce una gran diversidad en los niveles de lectura del alumnado, por lo que requieren una orientación adecuada.

Podríamos expresarlo gráficamente de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia

A esta diversidad lectora hay que añadir los gustos y motivaciones de los jóvenes de esta edad, que abarcan un abanico muy amplio: desde las historias que reflejan problemáticas sociales hasta las novelas de iniciación que reflejan el proceso psicológico que atraviesan los adolescentes. Es una edad fronteriza que requiere una atención individualizada para que los jóvenes puedan aclarar y comprender su propia evolución.

Durante el segundo ciclo de la ESO, los jóvenes lectores entran en el tramo final del proceso que les ha de llevar a ingresar en el vasto campo de la literatura que consideramos propia de la edad adulta como lectores autónomos y competentes. Obviamente, no todos los jóvenes llegan a esta etapa con igual competencia lectora, ni con la misma motivación, ni idénticos gustos literarios; más bien puede afirmarse que éste es el tramo del proceso educativo en el que la diversidad de capacidades, de motivaciones y de gustos es mayor.

Un mensaje puede presentar dificultad interpretativa por su contenido, aunque no lo haga por su forma o expresión (textos sobre alguna especialidad que exige dominio del tema, obras literarias complejas como algunas de Borges, por ejemplo). Estos escritos le parecen al lector común —y al alumno de ESO, por supuesto— especies de enigmas difíciles o imposibles de descifrar, mientras que otros le resultarán transparentes; los primeros requerirán, en cualquier caso, una lectura activa, comprometida, formada; para los segundos, bastará una recepción

más o menos convencional. Por estas razones, la selección de lecturas que se realiza para cada nivel educativo debe tener en cuenta las capacidades de los alumnos y no sólo la excelencia literaria. Obligar a que los estudiantes lean textos que superan su nivel de comprensión les conduce al desaliento, al desinterés y al rechazo de la lectura.

La familia, el centro educativo y la biblioteca son los agentes y ámbitos de la motivación-animación a la lectura y, en definitiva, de todo el proceso lector. Cada uno de ellos debe asumir sus responsabilidades sin delegarlas en los otros. Todos los instrumentos y estrategias de motivación-animación (encuentros con autores, hora del cuento, talleres literarios, clubs de lectores, libro-fórum, etc.) son positivos si forman parte de un proyecto amplio, coherente y continuado en el que se definan los objetivos, el grado de profundización, las actitudes y el clima afectivo a adoptar por el bibliotecario o profesor. Cabe resaltar la absoluta necesidad de llevar a cabo una programación rigurosa que persiga la coherencia y la globalidad de estrategias, instrumentos, materiales, etc., y que parta siempre de la detección de las necesidades de los destinatarios. Debemos demandar a las distintas administraciones la puesta en práctica de cursos de especialización en programación y evaluación de la lectura; asimismo, pedir su apoyo estratégico y financiero no a campañas puntuales (semanas o días del libro), sino a programas globales de Animación Lectora.

En conclusión, si queremos mejorar las encuestas catastrofistas que circulan por doquier (unas que hablan de escasísimos índices lectores; otras que acusan al sistema de producir futuros universitarios —al pasar del Instituto a la Universidad, los alumnos deberían, en el mejor de los casos, saber reconstruir los parámetros de la creación del texto, así como detectar los implícitos, las ideas y las relaciones cuyas huellas se encuentran en el propio texto; de esta manera, al hacerlo, observan, dudan, cotejan, discrepan, asienten, resumen, preguntan, consultan, hipotetizan, imaginan, concluyen, opinan...— con comprensión lectora casi nula y formación lingüística plana), debemos entender la lectura como un proceso complejísimo y de capital importancia a lo largo de toda la escolaridad. La incidencia de los problemas de lectura (ya sea de comprensión, de hábitos, o de fluidez) en el fracaso escolar es trascendental.

6.2.4. Motivación-animación a la lectura en la Educación Secundaria.

La motivación-animación a la lectura debe cumplir una serie de requisitos-

objetivos para que nos garantice su plena funcionalidad y eficacia. Enumeramos los siguientes:

- Desarrollar en el alumno el hábito de la lectura.
- Buscar que el alumno lea con placer y con reflexión.
- Desarrollar las capacidades para producir y analizar mensajes orales y escritos.
- Fomentar la capacidad creativa.
- Desarrollar el espíritu crítico en relación con el entorno.
- Relacionar la lengua escrita con la lengua oral y los lenguajes no verbales.
- Favorecer la autocorrección.
- Ampliar el conocimiento de los recursos de la creación literaria.
- Desmitificar el libro e incluso los prejuicios hacia las "subliteraturas".
- Desarrollar hábitos de trabajo intelectual.

Para que el alumnado se sumerja en el proceso de lectura, necesita una motivación. En el caso de la lectura informativa, el alumno tiene un interés inmediato, no así en la lectura recreativa, que requiere un acto volitivo por su parte, sin el cual, esta actividad le resultará tediosa. Por otro lado, la facilidad de acceso del alumno a los medios audiovisuales y cibernéticos, cada día más atractivos y baratos, requieren por parte del profesor grandes dosis de imaginación para desarrollar y afianzar en el alumno el hábito lector. Proponemos las siguientes estrategias metodológicas:

- *Lectura colectiva:* Aunque la lectura de un libro es un acto individual, resulta indispensable realizar lecturas colectivas en el aula, como medio de incentivar al alumno. Dos son los objetivos principales que debe perseguir el profesor: Corrección lectora y divertimento, como ingrediente motivador para que el alumnado busque la lectura individual. Se leerán en clase todo tipo de textos: utilitarios (cartas, resúmenes, etc.), y de lenguajes específicos (científico, periodístico, etc.). Sin embargo, cuando hablamos de lectura colectiva, nos referimos, especialmente, a textos literarios (épica, lírica y teatro), pues su lectura, especialmente de comedias, puede resultar muy placentera. Por otro lado, la lectura en clase es una buena oportunidad para profundizar en el vocabulario, reflexionar

sobre la lengua y, en general, suscitar actividades de expresión oral y escrita. Para facilitar la lectura colectiva, resulta imprescindible disponer de una buena biblioteca de aula, con libros variados y atractivos, lo que podría ser una fuente de motivación para la lectura individual de los alumnos. Por otro lado, el Departamento de LCL debe contar con una buena biblioteca, en la que haya suficientes ejemplares de una misma obra para poder subirlos al aula, cuando sea necesario.

- *Lectura creativa*: En esta segunda estrategia (CELA y FLUVIÁ, 1988) debemos plantearnos la lectura con el objetivo de involucrar al alumno lector en la obra, como un personaje que actúa desde dentro o desde fuera de la obra, como colaborador del autor, pudiendo cambiar situaciones concretas, como crítico, etc. Es más recomendado en el segundo ciclo de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Podemos alternar trabajos de comprensión de la obra (personaje que ha gustado más y por qué, retratos de los personajes, el ambiente, etc.) con otros temas en los que lo fundamental es la creatividad del alumno (hacer una entrevista a un personaje o al autor, resumir el argumento hasta un punto en que el alumno modifica el final o bien situaciones determinadas, sacar a un personaje de la obra y trasladarlo al medio en el que vive el propio alumno, etc.).

La pedagoga y escritora M. H. LACAU (1966) detalla en su libro diversas experiencias en este sentido. Esta autora apuesta por una lectura que considere el entorno del alumno, su propio mundo, y considera imprescindible establecer la relación de afinidades entre el trabajo escolar y el adolescente que va a vivirlo, para lo que habrá que tener en cuenta una serie de factores fundamentales en el logro del éxito, a saber, la edad, la sensibilidad, la época y el lugar en que le ha tocado vivir a ese adolescente. Esta autora desarrolla un método en el que el alumno se relaciona con el libro de un modo creativo, mediante una lectura dirigida, que le da posibilidades de construir una relación con el libro mucho más profunda y gratificante.

Por otra parte, en el caso específico de la lectura de obras poéticas (GAHETE JURADO, 2000), es necesario establecer una diferenciación entre el sentimiento poético vivencial, interior y previo al poema, que es propio de todo ser humano y que puede avivarse utilizando los recursos apropiados, y la creación, el poema expresado por el lenguaje, que precisa, en primer lugar, conocimiento y experiencia para llegar progresivamente a la credibilidad (consistencia de la materia escrita y valor estético), la plasticidad (relieve de los sentimientos, capacidad de emoción) y la fuerza comunicativa (ya sea a través de la sorpresa, la sugerencia o el descubrimiento).

Después de haber eliminado los prejuicios sobre la poesía, cuya resolución debe surgir motivada o espontánea, sobre dos cuestiones distorsionadoras, como son la aparente inutilidad de la poesía y la vergonzante desnudez de la intimidad; y haber comenzado la experimentación gozosa de la belleza del lenguaje, tras un proceso espontáneo y razonado de degustación de la lectura en voz alta, procurando la modulación y la entonación correcta, surgirá un nuevo sentimiento basado en la capacidad del poeta para transmitir emoción e intensidad. Es necesario hacer comprender al alumnado dos premisas incuestionables:

- Que el poeta, además de “nacer”, “se hace”, y para ello es necesario conocer la técnica que permite llegar a expresar con belleza y sugerencia nuestra intimidad y nuestro pensamiento.
- Que no se pretende enseñar a ser poeta —elección personal— sino a “sentir” la poesía como expresión humana y reconocimiento de nuestra propia esencia. Y, en este acto de existencia, formarnos y desarrollarnos como seres humanos capacitados para vivir mejor. No es sólo un acto de capacidad estética, sino sobre todo un acto de pensamiento y de expresión de ideas, porque tanto la belleza como la verdad surgen paralelas, aunque ésta última radique en la subjetividad, en la originalidad, en la manifestación más personal e íntima de cada creador en ciernes.

Como la materia de la literatura es la palabra, de su conocimiento y capacidad combinatoria dependerá mucho el resultado cualitativo. El lenguaje crea nuevas realidades a través de visiones alucinantes (sensorialidad, plasticidad, sugerencia, emotividad, belleza poética) que, en último extremo, dependen del talento creador y el manejo de la técnica. Sin embargo, del despertar del don creativo y la fertilidad de su aplicación somos los enseñantes partícipes directos, inexcusables inductores.

- *El taller de lectura:* La palabra taller sugiere un componente manual de uso y manipulación de objetos. En este caso, se trata de un lugar donde se reúne un grupo de alumnos para realizar actividades relacionadas con el libro. Si la lectura es una actividad individual que enriquece a la persona, lo que hemos de buscar en el taller es la participación de todos los alumnos que conduzca a una actividad determinada. Para llevarlo a cabo, necesitamos unos objetivos muy claros, un lugar concreto, libros, material (tijeras, rotuladores, cartulinas, etc.) y, sobre todo, un buen conocimiento del libro juvenil. En el taller se pueden realizar muchas

actividades: conocer el libro (cómo está hecho, sus partes, formas tipográficas: la redonda, cursiva negrita, versalita, versal), conocer la biblioteca (colocación, ficheros, utilización, etc.), lectura en voz alta, (poesía, narrativa, teatro), comentar libros que hayan leído previamente los alumnos, crear textos o imágenes a partir de la lectura, etc.

- *Olimpiada de lectura*: Dirigido a todos los alumnos de un centro educativo, tiene como objetivo fundamental fomentar el hábito lector en todo ese alumnado. Para ello, se dispondrá de todos los libros existentes en la biblioteca escolar del centro. Se abrirá un fichero, ordenado alfabéticamente, en el que se incluirán todas las fichas de lectura entregadas por los alumnos. Para la puesta en práctica de esta olimpiada, se diseñará una campaña publicitaria por medio de carteles, información a través de los profesores tutores... Con el libro que el alumno saque de la biblioteca se le entregará una ficha de lectura que deberá devolver rellena a la entrega del libro. En ella constará el nombre del lector, título y autor del libro, breve resumen del contenido y la respuesta a varias preguntas sencillas. Estas fichas se incluirán en el fichero de participantes en el que estarán colocadas alfabéticamente todas las fichas de cada alumno. (La recogida de fichas se hará en la biblioteca). He aquí un posible "Modelo de ficha de lectura":

- Apellidos y nombre del lector.-
- Autor del libro.-
- Título.-
- Resume el argumento del libro.-
- Realiza una descripción de los personajes protagonistas.-
- Sitúa la historia en el espacio y en el tiempo.-
- Apunta palabras y expresiones que llamen tu atención y escribe su significado.-
- Selecciona un fragmento que te guste y explica por qué lo has seleccionado.-
- Escribe tu opinión personal sobre el libro (interés del tema, actualidad, realismo, etc.).-
- Puntúalo de 0 a 10.-

• *Guías de lectura:* Resultan muy útiles, ya que en ellas se ofrecen pautas para comprender mejor las obras literarias y se sugieren múltiples actividades. Deberemos seleccionar la guía más adecuada al nivel de nuestros alumnos y elegir sólo aquellos aspectos que deseemos trabajar con ellos. Resultan imprescindibles para iniciar al alumno en la lectura de obras literarias, adecuadas y adaptadas a su nivel y formación. Aunque ya la mayor parte de las editoriales publican obras de este tipo juntamente con las guías correspondientes, si el profesor elabora su propia guía para sus alumnos, podrá calibrar más directamente el perfil y el calado del nivel de lectura que éstos poseen. Estas guías deben perseguir, entre otros, los objetivos siguientes:

- Orientar a los alumnos en sus lecturas.
- Despertar y aumentar en ellos su curiosidad intelectual, más o menos latente.
- Familiarizarles con un amplio vocabulario.
- Relacionar el contenido del libro con los contenidos transversales que integre.
- Precisar el modo de obtener información a través de sugerencias.

En cuanto a la estructura de las guías de lectura, podemos organizarlas según se muestra a continuación:

- Título, autor y editorial.-
- Resumen. Debe tener una extensión breve, no más de diez o quince líneas, aproximadamente.-
- Perfil del autor. Algunos datos sobre su actividad principal y otras obras publicadas.-
- Ideas centrales. Se deben redactar en unas cuantas frases, partiendo del resumen, y sin olvidar los contenidos transversales.-
- Técnica literaria. Datos sobre el género literario y la estructura de la obra.-
- Sugerencias didácticas. Actividades relacionadas o derivadas de los personajes y las situaciones del libro.-

- Lecturas motivadas. Si el libro ha sido del agrado del alumno, hay que recomendarle otros con los que esté en sintonía.-

Podemos seguir confeccionando y utilizando estas guías en el segundo ciclo de la ESO, con la salvedad de que algunos de sus apartados deben ganar en profundidad y especialización, y otros ya no son tan necesarios. Por ejemplo, el resumen es un apartado que en este nivel ya no va a necesitar el alumno, porque él mismo ha debido desarrollar esa capacidad. Por su parte, el apartado de la "técnica literaria" ofrece al alumno una información más específica, manejando un lenguaje más técnico, y las "sugerencias didácticas" plantean retos más complicados que en el nivel del Primer Ciclo.

- *Cuestionarios de lectura:* En el segundo ciclo de la ESO, como acabamos de ver, podemos mantener las guías comentadas anteriormente, pero, de cara al bachillerato y a la formación continua del alumno-lector, es necesario introducir cambios en la fórmula-esquema de esas guías, por lo que es preferible adaptarlas poco a poco, hasta convertirlas en cuestionarios de lectura, con arreglo a los puntos que se explicitan a continuación:

- Aspecto exterior (pastas, encuadernación,...). Datos que contienen.-
- Tema o idea central (si hay uno o varios temas, y la forma de tratarlos, así como su proximidad al mundo del lector adolescente).-
- Relaciones y-o concomitancias (del lector con alguno de los personajes).-
- Identificación (entre las situaciones que viven los personajes y el propio lector).-
- Técnica literaria (cuestiones relativas a narración, descripción, personajes, espacio, tiempo...).-
- Opinión personal del lector (a propósito de alguno de los conflictos planteados en el libro, relacionándola con aspectos de la educación en valores).-
- Debate (sobre el tema central de la obra y-o puesta en común entre los alumnos que han leído el libro).-

Conseguiremos así elaborar una ficha-guía en la que el alumno encontrará una serie de preguntas encaminadas a identificar los elementos constitutivos del libro, estableciendo su estructura y desarrollando una capacidad crítica. Esto permitirá profundizar y reforzar los aspectos fundamentales que se tratan en la obra.

6.2.5. ¿Por qué fracasa la animación a la lectura?

Hace algunos años, RODRÍGUEZ ALMODÓVAR (1995: 16-22), escritor y profesor de Secundaria por la especialidad de LCL, afirmaba con rotundidad, en una conferencia pronunciada en el Simposio Nacional de Literatura Infantil y Lectura de Salamanca, que los proyectos de animación a la lectura dirigidos a adolescentes han constituido, en su mayoría, *hermosos fracasos*. Las causas que apuntaba este escritor eran muy variadas, aunque todas incidían en la labor del profesorado, más que en la desmotivación o el desánimo de los alumnos. He aquí las dos razones más importantes a que alude:

- No se han sabido crear estrategias para aprovechar la familiaridad de los jóvenes con otros lenguajes (audiovisual, publicitario, etc.) y ponerla en contacto, en el momento oportuno, con la lectura.
- No se ha ofrecido a los alumnos lecturas iniciáticas, libros cuyo tema principal es el tránsito por la adolescencia, y que los educadores siempre tienen miedo de recomendar por si es "demasiado pronto".

Ciertamente, es de justicia reconocer que, frente a los éxitos, siquiera relativos, de las campañas y de los esfuerzos de toda índole destinados a fomentar la lectura infantil, destaca aún el pavoroso vacío en que normalmente se pierden los dirigidos a la adolescencia y a la juventud en todos sus tramos. En opinión de RODRÍGUEZ ALMODÓVAR (1995: 16), es especialmente difícil y delicado el tramo primero, es decir, el de la pubertad, pues es ahí donde a menudo se rompe para siempre el vínculo con la lectura.

Hemos mencionado la familiaridad de los jóvenes con otros lenguajes. En efecto, están muy familiarizados con la saturación, la equivocidad y la multiplicidad del sentido en su trato diario con los audiovisuales, sobre todo con la publicidad. Sin embargo, pocas veces se aprovecha esto para, por ejemplo, el descubrimiento de la poesía, que es, como bien sabemos, el arte de la ambigüedad por excelencia.

Y esto es precisamente lo que hace falta, encontrar una estrategia adecuada para que ese adiestramiento, que se produce normalmente fuera de nuestro control, sepamos ponerlo en contacto, en el momento oportuno, con el arte de la lectura y de la escritura. Se trata, en definitiva, de aprovechar lo que tiene de útil el principio semiótico de que todos los lenguajes se tocan por arriba y se separan por abajo; es decir, se acercan cuando están bien desarrollados, ejecutados, y se alejan cuando caen en la mediocridad.

En la Enseñanza Secundaria, la actividad escolar en torno al libro de lectura ha acostumbrado a tener hasta el momento presente las siguientes características:

- Carácter obligatorio, formando parte de los esfuerzos solicitados para aprobar la asignatura.
- Se ha acompañado de actividades complementarias cuya finalidad ha sido, a menudo, comprobar si el alumno ha leído el libro.
- Carácter secundario en la consideración calificatoria de la actividad, en cuanto que el peso de la nota ha recaído en los contenidos del libro de texto.
- No han sido generalmente títulos elegidos por el alumno, o conectados con su entorno cultural, sino obras de una tradición literaria culta; precisamente, uno de los objetivos de leer este tipo de libros ha sido afianzar el gusto por la buena literatura.

Es lógico que, en tales condiciones, haya sido difícil no sólo fundamentar un hábito lector en el centro educativo, sino, sobre todo, hacer que éste perdure entre los jóvenes adultos que finalizan sus estudios, seguramente porque no se ha podido fundamentar en ellos una placentera relación con el libro de lectura. Hay, en efecto, una clara correlación entre estudios cursados y lectores de libros. Según H. ESCOLAR SOBRINO (1983: 333), el porcentaje de estos lectores asciende al 80% entre las personas con estudios universitarios y no llega al 20% entre los que no han completado sus estudios primarios. Si bien es verdad que para el desarrollo de nuestra vida comunitaria es conveniente que cada vez haya más personas cursando estudios medios y superiores, también lo es que podamos conseguir unos resultados similares tratando de inculcar el hábito de la lectura en los niños y adolescentes que acuden al centro educativo.

Es, pues, necesario tomar conciencia de la diversidad de situaciones que se producen en el aula y que generan o parten de situaciones de lectura. Entre muchas

que pueden darse, citamos algunas:

- Tomar notas.
- Redactar o corregir un informe o una monografía.
- Colaborar con el compañero que reclama ayuda.
- Preparar el mural que ilustrará su exposición oral.
- Buscar en el diccionario una palabra desconocida.
- Sorprender a la clase con una hermosa poesía o un interesante cuento.
- Comprender las instrucciones de un manual o de un programa informático recién instalado.
- Preparar individualmente, en parejas o en equipos, una conferencia, una obra de teatro o guiñol.
- Informar o proponer algo a la clase.
- Comprender y analizar el enunciado de una pregunta de examen.
- Disfrutar leyendo algo.

Podemos deducir que la lectura no tiene tanto que ver con la habilidad de la descodificación y la oralización. Leer va más allá de la atribución de un sonido a cada signo gráfico. Consiste en procesar la información y atribuir significado, lo que comporta una conducta inteligente por parte del lector. Esto le lleva a un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector.

Si la lectura es una actividad compleja y dialógica, en la que el lector trata de encontrar respuestas a las preguntas que se formula, la comprensión lectora está estrechamente relacionada con la habilidad de formular preguntas apropiadas y encontrar respuestas relevantes a ellas. Todo ello dista de la experiencia lectora de tantos alumnos habituados a fracasar, porque se han habituado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor. Sería recomendable que los alumnos aprendieran a leer con diferentes intenciones, para lograr fines diversos. Muchos piensan que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla.

Sin embargo, no todas "las culpas" se deben recargar sobre el profesor. Hay que reconocer que la motivación-animación a la lectura, el gusto por lograr con el libro esa relación placentera, se plantea desde dos ámbitos, a saber, el social-familiar y el escolar, que es el que nos atañe a los profesores. Probablemente, en muchos de los hogares de nuestros alumnos, donde los medios de comunicación audiovisuales gozan, a buen seguro, de la máxima preferencia en el tiempo de ocio, el libro no es una referencia frecuente. Tampoco nuestro país posee una decidida política de motivación-animación a la lectura; es más, los servicios indispensables para programar cualquier actuación en este sentido, las bibliotecas, siguen siendo todavía escasos, y carecen en su mayoría de medios para incentivar a la población al hábito lector.

No obstante, este fracaso de la animación a la lectura no es de ahora, ya tiene sus años. BARKER y ESCARPIT (1974) denunciaban ya en el año 1974 que los adultos jóvenes son los más proclives a perder el hábito de lectura que tuvieron (según encuestas) por influencia de la etapa escolar; lo que viene a demostrar que no fue posible durante esa etapa interesarlos de un modo definitivo por la lectura: fracasaron los métodos, fracasó la animación.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR (1995: 16-22) propone dos tipos de libros para luchar contra el fracaso de las estrategias de animación:

- A. Libros para una encrucijada. Se trata de libros cuyo asunto principal es el tránsito por la edad más difícil del hombre: la adolescencia. Existe un completo temor, entre las instituciones y los profesores, a que tales libros lleguen quizá demasiado pronto a los que han sido siempre sus destinatarios naturales: los adolescentes. Entre otros, podemos citar los siguientes: *Demian*, *El lobo estepario*, de Hermann Hesse; *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce; *Carta al padre*, de Franz Kafka; *Las tribulaciones del joven Törless*, de Robert Musil; *El diario de Ana Frank*; *El guardián entre el centeno*, de Jerome David Salinger; *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa; *Frankie y la boda*, de Carson McCullers; *Primer amor*, de Iván Serguéievich Turgueniev; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende; *Lolita*, de Vladimir Nabokov...
- B. Derecho a la fantasía. La lectura de libros convencionalmente fantásticos, de aventuras, de misterio y de ciencia-ficción, también es necesaria en disputa libre con los anteriores. Citaremos libros como *Moby Dick*, de Herman Melville; *La historia interminable*, de Michael Ende; *El señor de los anillos*, de

John Ronald Reuel Tolkien; *La llamada de lo salvaje*, de Jack London; *Rebelión en la granja*, de George Orwell; *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift; *La guerra de los mundos*, de Herbert George Wells... Pero, eso sí, con la garantía de la buena literatura, y que es el verdadero y único hilo que conduce de *Peter Pan* (James Matthew Barrie) a *Un mundo feliz* (Aldous Leonard Huxley), de *Alicia...* (Lewis Carroll) a *Lolita* (Vladimir Nabokov), de *Pinocho* (Carlo Collodi) a *Las tribulaciones del joven Törless* (Robert Musil).

En consecuencia, se debería hacer un esfuerzo coordinado para ofrecer al profesorado cursos específicos de adaptación al aprendizaje creativo en las múltiples lecturas del universo semiótico de nuestros adolescentes: oralidad, sistemas audiovisuales, publicidad y prensa, principalmente; teniendo como objetivo constante el descubrimiento de la poesía, en su más amplio sentido. Es decir, creando las condiciones adecuadas para que pueda producirse el luminoso hallazgo. Además, hay que hacer compatibles estas estrategias con la presencia de autores vivos en centros y bibliotecas. La desmitificación del autor es parte importante en la construcción de un discurso natural de la literatura. Es cierto que estamos asistiendo a un fenómeno de sensibilización a favor de la lectura y de su anverso, la escritura y el libro. No es solamente la UNESCO –el capítulo II de la *Carta del Libro* promulgada por la UNESCO en 1971 lleva por título “Los libros son indispensables para la educación” –, como organización internacional, sino también asociaciones de carácter privado o público de diversa naturaleza, las que asumen como tarea la defensa de semejante medio de expresión y el fomento del libro.

Decía Francisco Brines, a la sazón poeta y académico de la lengua, que la poesía no tiene compradores, sino lectores. Si cada día tenemos menos lectores es porque cada día se incita menos a la lectura.

6.3. Evaluación de la expresión escrita.

Lo dicho para la lectura es, seguramente, más cierto para la escritura, cuya práctica queda mucho más restringida y especializada, en cuanto a sus usos, fuera de las instituciones escolares. El analfabetismo funcional sobreviene después de que el sujeto haya sido alfabetizado, porque en la vida cotidiana de muchas gentes es poco común el uso de la escritura. La práctica de ésta queda más encerrada en sus usos escolares que la de la lectura.

En un sentido estrictamente lingüístico, la buena expresión escrita consiste

en expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad. Diríamos que es el arte de construir la frase con exactitud y originalidad, incorporando al caudal de expresión un léxico y un estilo propios. No es preciso recordar que el perfeccionamiento de la escritura depende en gran parte de la asiduidad y afición a la lectura.

El valor eficiente de un método no se mide por principios y consejos, sino por las disposiciones del profesor para despertar el interés y desarrollar progresivamente la capacidad del que aprende; por eso, al ser la expresión escrita eminentemente práctica, las propuestas didácticas y las estrategias metodológicas que se desarrollen en este ámbito deberán contener y combinar partes más intuitivas con otras más activas. Entre las primeras podemos citar las siguientes: lectura repetida de un tema sencillo, resumen oral, preguntas sobre personajes y circunstancias de lugar, tiempo, etc., cambio de modismos por otros análogos, ejercicios de vocabulario,...

De esta forma, el alumno intuye e inspecciona los materiales de la expresión escrita y reflexiona sobre lo que tiene que decir y hacer al escribir por su cuenta. Viene inmediatamente la parte activa. Con el mismo argumento narrativo, cambiando los personajes o circunstancias a su gusto, redacta un cuento, por ejemplo, que tiene el inconveniente de la imitación temática, pero logra la gran ventaja de la soltura en el lenguaje propio, sin temor a la esterilidad discursiva. A la narración seguirán ejercicios similares de descripciones, formas expositivas, didácticas, epistolares, dialogadas, periodísticas, etc.

La expresión escrita, al igual que el lenguaje oral, tiene como objetivo fundamental la comunicación, por lo que el alumno de Secundaria debe poseer los conceptos y destrezas necesarios para hacer frente, de una manera correcta y coherente, a los usos sociales de la lengua escrita (carta, instancia, etc.). De igual forma, ha de conocer y ejercitarse en las distintas formas elocutivas (narración, descripción, exposición...), sustentando las bases de su creatividad literaria. Todo ello, partiendo de la lectura y el comentario de textos, seleccionados entre los distintos géneros literarios.

Las propuestas didácticas de talleres de escritura parten, más o menos conscientemente, de que todo lo que se aprende puede enseñarse y la literatura no representa una excepción. Ya en la Educación Primaria se puede comenzar a trabajar, de manera más sistemática y rigurosa, con formas y contenidos preestablecidos. Seleccionar, por ejemplo, palabras clave alrededor de las cuales se

construya un breve poema suele resultar gratificante, cuando el profesor les cuenta las peripecias de cada término, su origen lejano en el tiempo, su procedencia de otras geografías, sus transformaciones en diferentes lenguas, su carta de ciudadanía, por ejemplo, en español, inglés o portugués, su traviesa evolución, penosa o alegre, sus riesgos mortales, sus préstamos, sus resurrecciones o rejuvenecimientos, sus emigraciones y retornos, etc.

Recordarles el significado etimológico de palabras (REYZÁBAL, 1999) como "compañero" ('con quien comparto mi pan') ayuda a que perciban que el vocabulario es un cofre repleto de joyas vivas. Como analizar que "sincero" quiere decir 'sin cera', aludiendo a lo que hacían los antiguos artesanos y escultores cuando se les resquebrajaban las obras y para disimularlo o engañar a los posibles compradores tapaban las grietas con cera. En estadios posteriores, convendría que hicieran comparaciones, sinestesias, metáforas, etc. Trabajar los recursos literarios, por ejemplo, en la línea que plantea la profesora REYZÁBAL (1998) les permitirá avanzar en la profundidad de la comprensión textual y en la amplitud de la expresión personal.

El profesor ha de planificar la enseñanza de la expresión escrita para que, a lo largo de la Secundaria Obligatoria, el alumno vaya desarrollando, paulatinamente, sus capacidades. De esta manera, creará los hábitos precisos que le permitan desenvolverse en sociedad, mediante un estilo propio que satisfaga sus necesidades comunicativas o, si continúa en el Bachillerato, dominará las destrezas necesarias sobre la expresión escrita para enfrentarse con éxito a las diferentes técnicas del trabajo intelectual. El desarrollo de esta capacidad que llamamos expresión escrita se construye sobre el cimiento de la aptitud natural y de la inteligencia. Redactar bien es, ante todo, pensar bien, lo cual significa llegar a construir, de nuestro pequeño modelo interior del mundo, una imagen lo más exacta posible al mundo real.

La comunicación escrita es una experiencia imprescindible. La lengua es nuestro principal vehículo de expresión y conocimiento; como tal, necesita ser empleada correcta y apropiadamente si queremos que la comunicación resulte efectiva. En este sentido, la importancia de los talleres de escritura literaria o no-literaria son esenciales. Si bien, para llevar a cabo esta tarea se requieren docentes creativos, que dominen profundamente la didáctica correspondiente y tengan alguna experiencia personal de escritura (¿qué profesor que no supiese pintar o esculpir, o tocar un instrumento, enseñaría su técnica?).

En esta perspectiva pedagógica y no profesionalizada, no se pretende capacitar para ser un escritor reconocido o destacado, sino desarrollar la capacidad humana por excelencia, como es el lenguaje. En este sentido, como señala REYZÁBAL (1997), optimizar el empleo de la lengua (comprensivo y expresivo) enriquece nuestras posibilidades comunicativas, nuestros esquemas mentales, nuestros campos conceptuales, nuestro cosmos representativo y relacional y nuestra capacidad de autorregulación personal y social.

La lengua no sólo se escucha, también se ve, se dibuja, se talla, se esculpe, se filma, se canta... con ella se sueña, se trabaja, se promulgan leyes, se reza, se enamora, etc. Por eso, su uso no puede constreñirnos por falta de recursos o destrezas; el empleo creativo del lenguaje debe conducirnos, entre otras cuestiones, a la percepción de lo distinto, a la estimulación de lo innovador, para lo cual es necesario que la lengua se conciba como un conjunto en el que caben producciones múltiples (en variantes dialectales o sociales, en registros, en tipologías discursivas, formulaciones estructuradas, estilos...). La lengua es un producto coral que los individuos enriquecen o empobrecen, por eso a ningún profesor, sea de la especialidad que sea, puede resultarle indiferente su correcta y elegante utilización.

Lo primero que tendrá que aprender un estudiante es que no se escribe como se habla; se encontrará con dificultades para reproducir ortográficamente pronunciaciones diferentes, la puntuación le resultará pobre para manifestar las distintas entonaciones; indicar cambios de ritmo, volumen o velocidades será complicado y, en general, existirán riquezas del código oral que deberá desechar o manifestar de diversas maneras (gestos, posturas, miradas...). Deberá darse cuenta de que lo que diga o calle en un texto podrá analizarse como intencional o significativo, por lo que tendrá que ofrecer pistas o claves para que el lector se detenga a valorar lo que el autor desea destacar. Por ejemplo, para escribir una narración, antes de iniciarla convendrá que parta de cuestiones generales como las siguientes, para seleccionar las opciones que le interesen:

- Todo hablante emplea diferentes registros en distintas situaciones.
- Muchos hablantes manejan diferentes jergas.
- Todo hablante lo es en cuanto sujeto individual y en cuanto colectivo.
- Algunos hablantes de una lengua dominan a su vez otra u otras.

- Todo hablante se crea un idiolecto propio de mayor o menor riqueza.
- Un buen hablante siempre tiene en cuenta la intención y situación comunicativa.
- Un hablante culto elige el modelo textual que más le conviene en cada circunstancia.

El escritor novel tendrá que optar por un estilo llano, simple o artificioso, o bien oscuro y ornamentado. En el primer caso, será más fácil tener lectores, en el segundo sólo se contará con una minoría capaz de esforzarse y acceder a tales discursos. Ejemplos de grandes obras existen para ilustrar unas u otras opciones estilísticas. La mayor parte de los hablantes se maneja con un mínimo de tipos de mensajes y fórmulas lingüísticas, usa la lengua de manera convencional y, a veces, paupérrima. Para ellos, cualquier asunto o acontecimiento merece las mismas adjetivaciones. Sin embargo, un hablante creativo puede divertirse o gratificarse utilizando con plasticidad las palabras. Y un aprendiz de escritor debe saber conjugar el plano formal y el del contenido, saber jugar con el lenguaje, con el significante y el significado. Antes de empezar a escribir, hay que saber si se quiere persuadir o convencer, emocionar o reflexionar, criticar o convalidar, narrar o argumentar, etc., para lo que tendrán que dominarse algunas técnicas imprescindibles propias de cada texto.

No obstante, en cada situación y con cualquier intención, quien domina su lengua entiende con más facilidad, lee mejor la realidad que le rodea y puede encauzar más eficazmente sus fantasías. Pues leer y escribir correcta y estéticamente es una forma de estar en el mundo más plenamente. Hace ya algunos años, GILI GAYA (1952: 119-122) se manifestaba en estos términos sobre la enseñanza de la gramática y de la expresión escrita: "*Si nuestra educación literaria tuviese que encaminarse a lograr un objetivo único entre varios posibles, yo no vacilaría en elegir el cultivo de la capacidad de expresión como fin primordial docente... Los conocimientos se olvidan, la aptitud adquirida permanece*".

La dimensión temporal de la expresión escrita hace que ésta sea más susceptible de un riguroso análisis crítico por el receptor. Ello implica en el alumno mayor atención al orden de las ideas, la precisión en el vocabulario, la cohesión del texto, etc. El profesor debe insistir, también, en la presentación de los textos: márgenes, enumeraciones, subrayado, ortografía, letra clara, etc. De la misma manera, debe hacer ver al alumnado que la palabra es la protagonista del mensaje, que el emisor no puede servirse del lenguaje gestual y que la ausencia de un

receptor inmediato impide la retroalimentación. Ello obliga a redactar mensajes completos y claros. Finalmente, debe mantener el criterio de interrelacionar las actividades de expresión escrita con las de lectura, de expresión oral y, en definitiva, con todo el proceso desarrollado en la clase de LCL. Los tipos de textos escritos sobre cuya evaluación reflexionamos son principalmente los ensayos escolares, los informes de investigación bibliográfica, los controles de lectura, o cualesquiera de los que se suelen englobar con el término general (y un tanto vago) de "monografía"; es decir, todos aquellos textos que el docente asigna para verificar el aprendizaje de los contenidos propios de su asignatura. No hay que olvidar los textos que suelen llamarse (de manera igualmente general y un tanto vaga) "expresivos" o "creativos": cuentos, poemas, anécdotas, diarios, etc., cuya composición se efectúa normal o principalmente para la asignatura de LCL.

Con frecuencia, el profesorado de otras áreas suele considerar que la escritura se reduce a los aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página...). Incluso muchos docentes consideran como únicamente evaluable la calidad ortográfica de un texto. Sin embargo, a efectos de una evaluación integral de los textos, debe entenderse por escritura no sólo los aspectos gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página...), sino también todos aquellos que suelen englobarse con la etiqueta de «redacción» y que son tanto o más importantes para juzgar la adecuación de un texto (CASSANY, 2000). Pues, ¿qué utilidad puede tener un escrito ortográficamente impecable, pero compuesto de oraciones confusas, en las cuales se pierden los sujetos gramaticales, se violan las concordancias, se producen ambigüedades, todo lo cual entorpece la comprensión?

Por supuesto, ello no quiere decir que la ortografía sea un punto prescindible o que deba dejarse fuera de la evaluación. Lo que debe entenderse es que la ortografía es uno, y sólo uno, de los numerosos puntos que hay que tener en cuenta al juzgar la adecuación de un texto (CASSANY, 1989, 2000). Para que las actividades de expresión escrita que realice el alumno sirvan para la adquisición de destrezas, es imprescindible que se lean y corrijan. Hemos de considerar esta labor en un doble aspecto: corrección individual y corrección oral en la clase para comentar los errores más frecuentes. A su vez, conviene que todos los ejercicios sean leídos por el grupo. En la página siguiente presentamos un cuadro con descriptores para la corrección de la expresión escrita, que incluye, además, los defectos más comunes en los alumnos.

APARTADOS	Lo que se debe buscar	Defectos más frecuentes de los alumnos
PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Márgenes, espacios. - Limpieza. - Letra clara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tachaduras. - Omisión de márgenes. - Líneas desviadas.
ORTOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación. - Grafemas. - Otros signos 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltas generalizadas. - Mala acentuación: "dijeron". - Empleo de paréntesis para encerrar equivocaciones. - Confusión en el empleo de signos (comas, puntos...). - Mayúsculas sin acento.
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad y orden. - Argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideas fuera de tema. - Falacias.
ESTRUCTURA FORMAL:	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción. - Desarrollo. - Conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de introducción. - Ausencia de conclusión. - Pobreza descriptiva. - Desorden en el relato. - Adjetivación inadecuada. - Mal uso de los verbos. - Mezcla de "personas" narrativas. - Mal empleo del diálogo. - Mal empleo de los "modos" del relato.
EXPOSICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y distribución de datos. 	
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Variedad de adjetivos. 	
NARRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Variedad de verbos. - Técnicas literarias. 	
EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA: <i>NIVEL MORFOLÓGICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de las partes de la oración. - Concordancias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición de nexos. - Artículos contractos separados. - Laísmo, leísmo, loísmo. - Errores en verbos irregulares.
EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA: <i>NIVEL SINTÁCTICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de oraciones. - Uso de la subordinación. - Correlaciones verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anacolutos. - Separación de sujeto y verbo. - Oraciones muy largas. - Faltas de concordancia. - Dequeísmo. - Errores en los impersonales: "habían muchos".
EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA: <i>NIVEL SEMÁNTICO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de vocabulario. - Propiedad. - Precisión. - Variedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pobreza de vocabulario. - Repeticiones. - Vulgarismos. - Coloquialismos. - Barbarismos.
ESTILO	<ul style="list-style-type: none"> - Originalidad - Expresividad. - Recursos literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión impersonal, poco trabajada. - Pobreza, en general.

Podemos encontrar una clasificación más analítica en CASSANY (2000: 31-32); otra clasificación, en siete niveles con sus respectivas subdivisiones, referida principalmente a las habilidades lectoras, en JOLIBERT (1992: 134-138).

6.3.1. Composición y-o redacción.-

Medir con cierta objetividad el buen empleo de los modos y tiempos del verbo, plurales, concordancias entre las diversas partes de la oración o precisión en el uso adecuado de las mayúsculas, puntuación, vocabulario, etc., no constituye un problema complejo desde el momento en que los patrones de confrontación existen ya dados en las reglas y principios creados por la gramática. Sin embargo, cuando el docente se enfrenta con la tarea de calificar un trabajo escrito de composición, le es sumamente difícil hallar algún patrón de confrontación al cual referir la mayor o menor calidad del escrito a apreciar.

Si bien los aspectos gramaticales son fácilmente identificables, medibles, y existe acuerdo general respecto de lo que es correcto o no, los demás elementos de la composición, tales como viveza expresiva, organización del contexto, originalidad, creatividad, unidad, representan características difíciles de precisar. Añádase a lo expuesto que dichas características suelen darse de modo muy diverso a lo largo del desarrollo del alumno o a través de sus capacidades individuales y resultará más ardua aun la labor de medir con la mayor objetividad la producción oral y escrita de los alumnos de Primaria y Secundaria. Si un profesor que enseña LCL en varios cursos debe cumplimentar la actividad de la composición escrita cada vez que asigna un trabajo con fines evaluatorios, debería plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo posibilitar la aplicación de un sistema de medición de rendimientos en composición que supere la mera opinión general que suscita un escrito?
- ¿Cómo analizar minuciosamente las pruebas de los alumnos para conocer sus dificultades, sin que ello represente una tarea abrumadora, fastidiosa y, en consecuencia, rechazada?

Las soluciones tienen mucho que ver con la organización escolar misma. La difusión cada vez más generalizada de los equipos docentes y su típica modalidad de acción, ha facilitado la atención de un conjunto de actividades que la antigua estructura, basada en un solo educador por grado o materia, no podía cumplir con

eficiencia. Además, no hay necesidad de revisar al detalle los trabajos escritos que semanalmente se solicitan. Dos o tres revisiones muy prolijas por trimestre ofrecerán tal vez mayor oportunidad de averiguar el éxito de la enseñanza que las consabidas correcciones y consecuentes calificaciones. Una hoja de cotejo o de calificación ayudará a deslindar los factores que serán motivo de especial consideración. Un modelo similar al que proponemos en la página siguiente podría utilizarse con las mejoras y reajustes del caso.

Para poder efectuar calificaciones más o menos fiables, se suele recomendar que los rasgos o características que se hayan seleccionado se definan en términos de cosas que pueden ser contadas. De lo contrario, las estimaciones continuarán siendo muy subjetivas. Si se determina que en el análisis de una composición se valorarán la ortografía, la puntuación y la sintaxis, por ejemplo, los errores advertidos y sumados darán una pauta más objetiva de la futura calificación.

Lo mismo ocurrirá con otras características menos fáciles de reducir a elementos de recuento, tales como falta de propiedad, naturalidad, pureza, etc., que también podrían ser susceptibles de este procedimiento. La ponderación obliga a integrar lo que es valioso con lo que posee menor importancia de un modo sensato y justo, evitando que factores de menos peso, pero igualmente necesarios, decidan una calificación.

ASPECTOS VALORADOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA					
CARACTERÍSTICAS	EXC.	BIEN	MED.	REG.	DEF.
A. CONTENIDO					
1. Información acerca de lo que se escribe					
2. Grado de identificación con lo que se expresa					
3. Grado de madurez y reflexión de las ideas expuestas					
B. DISPOSICIÓN					
1. Ordenamiento básico de la comunicación (verificar si se ha planeado con prolijidad el esquema general de la composición señalando la posición más conveniente de cada parte)					
2. Adecuación del desarrollo de cada sección del plan adoptado (comprobar si algunas partes han recibido innecesariamente mayor atención que las restantes)					
3. Mantenimiento continuo del desarrollo de la idea principal (analizar si no se han perdido de vista los puntos centrales de la comunicación, incorporando elementos ajenos a lo que se intenta explorar, repitiendo innecesariamente las mismas ideas con diferentes palabras, etc.)					
4. Selección de los detalles complementarios (determinar si se han incorporado los que realmente ilustran los elementos nucleares del escrito o si se han alargado, sin necesidad, las explicaciones detallistas)					
C. ESTILO					
1. Claridad de lo que se expresa (verificar si se ha incurrido en anfibologías, frases demasiado explicativas o largas, términos o frases oscuros, rodeos innecesarios, etc.)					
2. Pureza del lenguaje empleado (dar cuenta de la existencia de neologismos, barbarismos, vulgarismos y demás errores de construcción)					
3. Propiedad de términos y expresiones (verificar el significado preciso de las palabras empleadas y subrayar el empleo de términos demasiado vagos o usados ligeramente con similar significación para diversidad de situaciones)					
4. Naturalidad del lenguaje (analizar si el escrito presenta voces o expresiones demasiado vulgares o rebuscadas, imágenes exageradas, lugares comunes)					
5. Adecuación del lenguaje al propósito de la comunicación (verificar si las expresiones utilizadas se relacionan con la calidad, situación, caracteres de los personajes o con la persona o entidad a quien va dirigida)					
D. GRAMÁTICA					
1. Sintaxis					
2. Puntuación					
3. Ortografía					
4. Uso de mayúsculas y minúsculas					
TOTALES					

Por su parte, ROMERA CASTILLO (1983: 62) cuando estudia la evaluación de la escritura en los alumnos de Primaria, plantea las escalas gráficas elaboradas científicamente como el sistema de mejores garantías, que debe partir de los siguientes objetivos:

- Conocer las normas para la formación, el espaciado y la alineación de las letras.
- Escribir la mayoría de las letras mayúsculas y minúsculas en proporción correcta.
- Espaciar apropiadamente las líneas.
- Escribir legiblemente 40 letras por minuto.
- De cada 25, tres palabras ofrecen dificultades para leerlas.
- Emplear letras mayúsculas al comenzar las oraciones y para los nombres propios.
- Poner punto al final de las oraciones.
- Estar adquiriendo un "sentido de la frase".

En un segundo paso, los objetivos de la evaluación serían, como vemos, más exigentes:

- Escribir con creciente rapidez y habilidad.
- Usar buena inclinación, buena forma y espaciado.
- Analizar y valorar su propia capacidad de escritura a mano.
- Usar las comas, los puntos de interrogación, etc.
- Evitar unir oraciones.
- De cada 10 palabras, escribir bien 9.
- Escribir alguna carta con oraciones compuestas.

Por otra parte, la composición literaria es uno de los temas más manidos cuando se habla de enseñanza del lenguaje en general, pero es también uno de los aspectos más confusos y donde reina una mayor heterogeneidad de criterios. Esto se hace palpable nada más abordar el asunto de la terminología. Efectivamente,

comprobamos que unos autores hablan de composición, oral o escrita, otros de redacción, otros de ejercicio de expresión escrita, etc. FORGIONE (1973) nos da la clave cuando comenta que la composición se distingue de la redacción y de la simple exposición escrita en el hecho maravilloso de ayudar al niño y al joven a penetrar en el mundo de la creación literaria. Otros autores, como GALÍ HERRERA (1967), conceptúan la redacción como una expresión escrita espontánea del niño, contraponiéndola a la composición como expresión escrita reflexiva y ordenada.

Para autoras como HERMOSO, ESTER, SUBIES Y ALBÓS (1997), hay diferenciación entre redacción y composición, incluyendo en ésta los textos en que se advierte los recursos de la lengua literaria. De este modo, distingue entre textos hábiles para la redacción, como cartas, felicitaciones, recetas de cocina, formularios, apuntes, etc., y textos en que intervendría la composición literaria, como cuentos, leyendas, poesías, etc.

Esta separación, a pesar de tener sus problemas, al menos nos hace ver la diferencia en estas dos facetas de la expresión escrita. Por ejemplo, ROMERA CASTILLO (1983) habla indiferenciadamente de una "escritura creadora" y de una secuencia de actividades para ejercitarla. Así, nos plantea que, ante cualquier ejercicio de redacción, un alumno debe ser orientado en tres tareas: Planificación, Ejecución y Valoración. El problema está en que estas tres fases son en el fondo las que recomiendan las llamadas técnicas de trabajo intelectual para cualquier proceso de expresión escrita.

Como es sabido, el lenguaje escrito no es natural en el sentido en que lo es la lengua coloquial, así que preparar un informe o un cuento se parecen en que ambas son tareas que el alumno debe "estructurar" de algún modo. Entonces, ¿en qué se diferenciarían los textos de redacción de los de composición? O, dicho de otro modo, ¿qué tiene de distinto la composición literaria de la no literaria? Las palabras de la profesora GARCÍA RIVERA (1995: 145) son muy ilustrativas y aclaratorias en este sentido: *"La expresión escrita literaria es, en realidad, tal como se lleva a cabo en las escuelas, una forma de literatura práctica, que se basa en la imitación de los modelos textuales de grandes autores. Podemos llamarle reescritura de textos, imitación o técnicas de lectura creadora, pero el problema de fondo es el mismo: determinar cómo se articula con la comprensión literaria"*.

En buena lógica, parece evidente que la literatura es, ante todo, un sistema heredado de textos, es decir, que el niño no adquiere los modelos "por generación espontánea", sino a partir de lo que lee. MIGNOLO (1983: 5-38) indica a este

respecto que la literariedad es un valor que se adquiere relativamente tardío, de forma que un chico de 8 a 10 años aún no ha conceptualizado los recursos literarios como para distinguir una anécdota espontánea de un cuento literario.

Finalmente, BERTOLUSSI (1984), estudiando la recepción infantil, encuentra que el niño va asimilando poco a poco ciertas estructuras de cuentos, en un grado creciente de complejidad. Así pues, sería arriesgado hablar de composición literaria antes de los 8 años, porque se trata de una etapa de expresión dirigida, en la que el alumno es orientado de cerca por el profesor. En cualquier caso, es conveniente mentalizar al alumno sobre el proceso de redacción que debe seguir; para ello pueden sernos muy útiles pautas como la que reproducimos en la página siguiente:

PAUTA DE AUTOCONTROL DEL PROCESO DE REDACCIÓN	
<i>Esta pauta se puede utilizar siempre que se escribe un texto para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido</i>	
IDEA PRINCIPAL	ASPECTOS SECUNDARIOS
1. He escrito el texto ...	<ul style="list-style-type: none"> → ¿Dónde? → ¿En cuánto tiempo? → ¿Solo o en grupo? → ¿He utilizado pautas o esquemas?
2. Las instrucciones del profesor ...	<ul style="list-style-type: none"> → Me han resultado útiles. → Me han parecido complicadas. → No las he entendido.
3. He planificado el texto ...	<ul style="list-style-type: none"> → ¿Cuánto tiempo he dedicado a planificar? → ¿Cómo lo he hecho? (Esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas, etc.)
4. He hecho un borrador ...	<ul style="list-style-type: none"> → Siguiendo fielmente lo que había planificado → Siguiendo la planificación pero introduciendo algún cambio → La planificación no me ha servido demasiado
5. He revisado el texto ...	<ul style="list-style-type: none"> → A medida que iba escribiendo → A medida que iba escribiendo y al acabar el borrador → He corregido sólo la ortografía y la puntuación → He corregido también el contenido y la organización del texto
6. He tenido dificultades para ...	<ul style="list-style-type: none"> → Empezar a escribir → Encontrar materiales para informarme → Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas, etc.)
7. He resuelto las dificultades ...	<ul style="list-style-type: none"> → Preguntando al profesor/a → Consultando el diccionario u otros materiales → Preguntando a los amigos o a la familia
8. Después de leer mi texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir ...	<ul style="list-style-type: none"> → Porque los compañeros no lo habían entendido → El texto no era una... (argumentación, descripción, etc.) → Me lo ha mandado-pedido el profesor → Había muchas faltas... (de ortografía, léxico, etc.)
9. Para escribir mi texto he utilizado ...	<ul style="list-style-type: none"> → Diccionarios → Libros de texto y gramáticas → Libros de la biblioteca relacionados con el tema → El texto corregido para re-escribir los fragmentos incorrectos → Los materiales (cuadros, esquemas, etc.) de planificación
Lo que me ha ayudado a escribir ha sido ...	
He aprendido ...	
Es conveniente que la próxima vez tenga en cuenta ...	

En tanto que objeto de enseñanza y aprendizaje, la escritura constituye un complejo proceso en el que aparecen implicadas competencias de diversa índole que permiten al sujeto elaborar un plan de acción en relación con un propósito comunicativo, y regular su realización mediante la aplicación de reglas y la utilización de estrategias comunicativas. La adquisición y la automatización de dichas competencias constituyen un objetivo básico del aprendizaje lingüístico. La didáctica de la escritura debería proporcionar los instrumentos precisos para seleccionar esos conocimientos, con el fin de que constituyan contenidos que puedan ser enseñados, aprendidos y evaluados, y superar su consideración de actividad complementaria en un currículo fuertemente disciplinar.

Un modelo conceptual apropiado que explique el funcionamiento de todos los procesos implicados en la elaboración del texto constituiría un instrumento inapreciable para el profesor y para el alumno. Facilitaría al primero realizar la selección, organización y jerarquización de los contenidos en la programación de actividades, y conducir los procesos de instrucción y evaluación; y al segundo, adquirir las competencias necesarias para el control de esos procesos. De esta forma, el mismo proceso de producción se convierte en objeto de reflexión por parte del alumno y, por lo tanto, en contenido de aprendizaje. En opinión del profesor ALCALDE CUEVAS (1995: 29-36), aprender a producir textos desde esta perspectiva supone, por consiguiente, el desarrollo de la conciencia metalingüística en sus aspectos de "capacidad de analizar el conocimiento lingüístico" y "capacidad de considerar intencionalmente los aspectos del lenguaje que son relevantes en un contexto particular".

La cantidad, variedad y complejidad de los procesos implicados en las tareas de escritura impiden que puedan ser controlados todos ellos a la vez, lo que puede provocar una situación de sobrecarga cognitiva (CAMPS, 1990: 3-19), debida fundamentalmente al diverso grado con que el alumno tiene automatizada la ejecución de esos procesos, lo que plantea al profesor problemas de selección de contenidos y de programación de actividades que se centren en los mismos. Debe destacarse, con respecto a esta cuestión, que la selección de los objetivos principales no se hará de manera pertinente y eficaz más que si se dispone de un modelo apropiado de funcionamiento de los textos y de las operaciones subyacentes a su producción por parte de los alumnos.

En definitiva, debemos concluir que si el aprendizaje de la escritura se centra en la adquisición y automatización de contenidos explícitos, es evidente que la evaluación debe recaer sobre los mismos. Sin embargo, tradicionalmente, lo que

constituye el objeto de la evaluación suele ser el producto, y no el proceso; y, en parte como consecuencia de esto, lo que se evalúa preferentemente son los aspectos más superficiales del texto. A este respecto, debe señalarse que el proceso de escritura ofrece la posibilidad de que en cualquier momento de su desarrollo se objetive en una "salida" que pueda ser evaluada. El texto final (el producto escrito) podría considerarse así como el resultado de una serie de pre-textos (orales o escritos) anteriores que permiten un conocimiento aproximado del punto en que se encuentra la elaboración del texto.

CAPÍTULO 7.-

EVALUACIÓN Y COMPONENTE DIDÁCTICO-CURRICULAR

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 7.-

CAPÍTULO 7. Evaluación y componente didáctico-curricular	401
7.1. Evaluación de la unidad didáctica	407
7.1.1. Criterios de evaluación de las unidades didácticas	410
7.1.2. Evaluación del funcionamiento de la unidad didáctica	413
7.2. Evaluación de la programación didáctica	417
7.2.1. Criterios para la evaluación de la programación didáctica	421
7.2.2. Casos especiales de programación: la educación intercultural en el área de Lengua Castellana y Literatura	423
7.2.2.1. Las aulas temporales de adaptación lingüística	427
7.2.2.2. Una propuesta didáctica	430
7.2.3. Casos especiales de programación: La literatura universal	438
7.2.3.1. Esbozo de programación	441
7.2.3.2. La literatura clásica a través del mito	444
7.2.4. Casos especiales de programación: La literatura culta y oral en Andalucía	449
7.2.4.1. En torno a los conceptos de "culto" y "popular"	452
7.2.4.2. Literatura oral y literatura escrita	455
7.2.4.3. Literatura tradicional y literatura popular	457
7.2.4.4. La literatura oral en Andalucía	460
7.2.4.5. Selección de propuestas didáctico-metodológicas	461
7.2.5. Casos especiales de programación: El ámbito socio-lingüístico de la Diversificación Curricular	465
7.2.5.1. El programa base de Diversificación Curricular	469
7.2.5.2. Planificación del ámbito socio-lingüístico	471
7.3. Evaluación de actividades complementarias y extraescolares	475

CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN Y COMPONENTE DIDÁCTICO-CURRICULAR.-

Relacionamos la calidad de la enseñanza y del aprendizaje con la evaluación en las teorías curriculares. Aunque evaluación y calidad son diferentes en su identidad y funciones, comparten propósitos, valoración y decisiones, lo que las hace colaboradoras inseparables en la tarea de mejorar la Educación. La aspiración permanente de calidad didáctica la entendemos, no tanto como un repertorio de rasgos que se poseen, sino como algo que se construye día a día en las instituciones educativas.

Considerar la evaluación desde una perspectiva didáctica, requiere el análisis de dos razones, a saber:

- No existe una única forma de evaluar, ya que de ésta dependerá la finalidad perseguida y el fundamento teórico en el que se contextualice.
- La evaluación puede extenderse hacia las instituciones, el currículum, el profesorado y la totalidad del Sistema Educativo.

FERNÁNDEZ SIERRA (1994) observa así que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de alumnos y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

En otro orden de cosas, por currículum entendemos todo aquello que la escuela se propone explícitamente enseñar, es decir, la totalidad de la propuesta educativa. Esto incluye tanto las intenciones —documentadas o no— y también las acciones que efectivamente se llevan a la práctica. Por lo tanto, evaluar el currículum implica poner en consideración y juicio de valor el conjunto de experiencias diseñadas en una institución escolar para contribuir al aprendizaje de los alumnos. Esto incluye objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos, tiempos, espacios, etc. Pero tal como señalan BERTONI, POGGI y TEOBALDO (1997), debemos diferenciar entre currículum enseñado y currículum aprendido de manera tal que podamos evaluar de un modo más eficaz y legítimo los procesos pedagógicos que se desarrollan en el centro educativo, el cual debe garantizar y certificar la incorporación de determinados conocimientos, por lo que es necesario dar cuenta de los procesos que han favorecido u obstaculizado dichos aprendizajes.

ANGULO RASCO (1995) señala que la evaluación es un elemento

fundamental en el sentido que permite centrar y orientar, de modo tal que pone a prueba el potencial educativo. Cada una de las diferentes perspectivas curriculares posibles demanda un papel distinto para la evaluación:

- En la perspectiva técnica, el modelo por objetivos entiende el currículum como un producto. La evaluación es, en este caso, un instrumento externo y objetivado, operado por los profesores, que mide la conducta observable en los alumnos. Cumple una función de control; represora y fiscalizadora, potencia el modelo social dominante. De este modo, se encuentra separada del modelo de enseñanza-aprendizaje.
- En la perspectiva hermenéutica, todos los participantes del proceso habrán de ser sujetos activos, por lo tanto, la evaluación no puede ser considerada fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se transforman en hipótesis y la evaluación se realiza con el propósito de mejorar los sistemas educativos.
- Orientada hacia la autonomía, la perspectiva crítica requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículum. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.

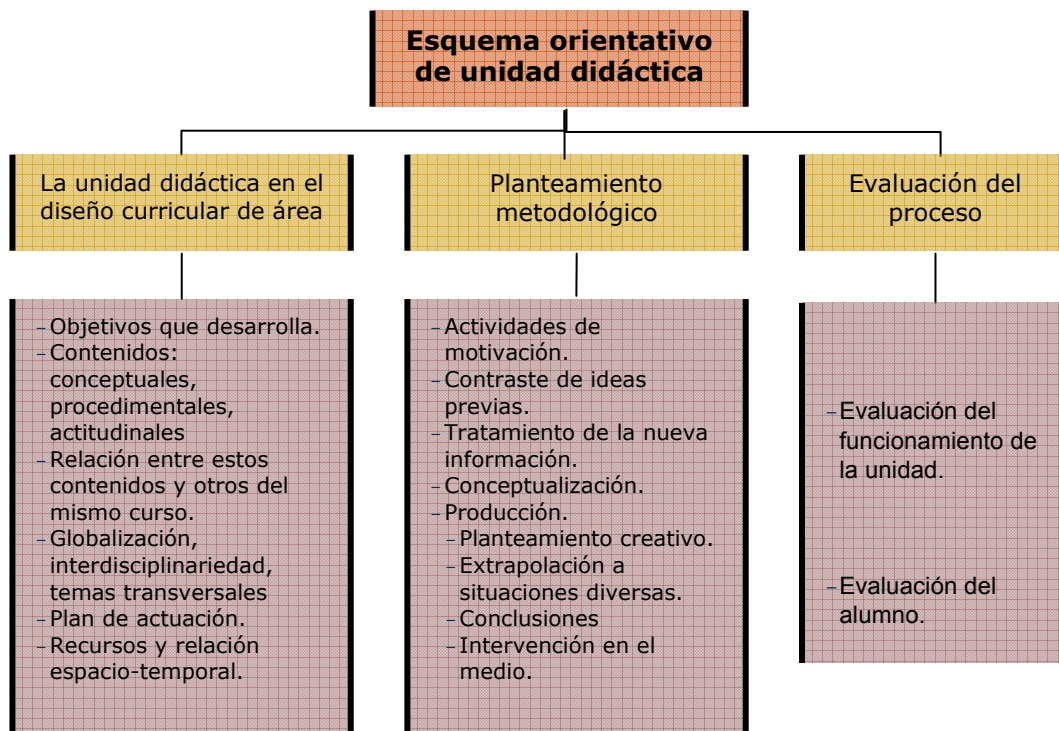
En definitiva, este componente didáctico-curricular nos conduce directamente al núcleo central en torno al cual los contenidos de enseñanza y aprendizaje de disciplinas específicas se constituyen en parte sustantiva de todo el proceso educativo por su potencialidad formativa. La materia que constituye el núcleo de enseñanza y de aprendizaje tiene que ser seleccionada, en última instancia, por el profesor. Desde este punto de vista, el concepto de didáctica aplicada al área de lengua y literatura tiene que ver con la selección de los contenidos y con la organización de los mismos en la estructura global del currículum para que funcione como un todo organizado.

Desde los puntos de vista que hemos comentado anteriormente, abordaremos en este apartado el estudio de la evaluación de la unidad didáctica, de la programación y sus casos especiales, así como de las actividades complementarias y extraescolares.

7.1. Evaluación de la unidad didáctica.

Los contenidos que se han de impartir se subdividen en unidades didácticas, entendidas como una unidad de programación de corta duración —de 8 a 12 horas lectivas— que tiene más o menos marcado un inicio y un final, y hace referencia a un bloque de contenidos interrelacionados, lógico y coherente. Si se sobrepasa esa cantidad, es más fácil que los alumnos “se pierdan” y no sepan qué están haciendo, por qué lo hacen y con qué finalidad.

Comenzaremos este apartado aportando un esquema orientativo de unidad didáctica, presentado de una manera gráfica, al objeto de demostrar que, aunque no existen unas pautas comunes para diseñar unidades didácticas en las diferentes disciplinas, sin embargo se hace necesario hacer hincapié en la importancia que tiene el hecho de aunar criterios para realizar esta labor, al menos dentro de una misma área o materia.



Fuente: Elaboración propia

En la enseñanza, la metodología es un aspecto clave que trata de responder a la pregunta sobre cómo enseñar o, más específicamente, cómo organizar los agrupamientos de alumnos y la secuencia de aprendizaje; en resumen, cómo desarrollar una unidad didáctica, lo que supone, desde una concepción constructivista del proceso, atender a situaciones motivadoras, a la detección de ideas previas, al progreso de los contenidos y a la aplicación de lo aprendido. Para ello, las estrategias metodológicas deben estar basadas en el aprendizaje activo y participativo, orientadas a la información dirigida y a la adquisición de conceptos y procedimientos; deben fomentar la reflexión crítica y las actitudes positivas, así como estimular la elaboración de conclusiones propias. En su aplicación, debe combinarse la técnica de trabajo intelectual y en pequeño grupo —ésta, en las primeras fases del proceso de la unidad— para así favorecer el diálogo del “negociar negociando” y la interacción.

La unidad didáctica es el diseño de intervención educativa que mejor responde a la fundamentación y a los principios didácticos expuestos con anterioridad. Se concibe como una unidad básica de aprendizaje, a modo de hipótesis de trabajo, en la que se concretan, en relación con una unidad temática, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, canalizados a través de actividades que atiendan a la diversidad del alumnado.

Toda unidad didáctica debe contemplar condicionantes muy variados como el contexto extraescolar y escolar donde se desarrolla, el Proyecto Educativo, la relación con los temas transversales, la integración de las tecnologías de la información y comunicación, los intereses y las ideas de los alumnos, la atención a la diversidad, la percepción de los contenidos, las dificultades previsibles y los medios y recursos. Orientado por tales condicionantes, el diseño de la unidad debe comprender los siguientes elementos:

- *Objetivos*, que, en cuanto intenciones educativas, guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben contener las intenciones del profesorado y aquellas otras establecidas por el centro o el departamento de LCL.
- *Contenidos*, que, referidos al bagaje cultural de la sociedad, provienen de las distintas disciplinas y de la experiencia histórica de los individuos socialmente organizados. Son de tres clases: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- *Situaciones de aprendizaje o secuencia de actividades*, que constituyen el hilo conductor de la unidad, la cual debe incluir en fases progresivas de desarrollo:
 - Actividades de presentación y motivación.
 - Actividades de evaluación de las ideas previas, que pueden derivarse de las anteriores.
 - Actividades de planteamiento, tratamiento y resolución de cuestiones problemáticas, que sirven para establecer relaciones entre las ideas previas y la nueva organización de contenidos y facilitan la conceptualización y adquisición de procedimientos y actitudes; ocupan la mayor parte de la unidad didáctica. El suministro de información, además de la suministrada por el libro de texto, debe hacerse de forma muy variada: visualización de vídeos, diapositivas, transparencias..., consultas en Internet, búsqueda de información, conocimiento y utilización de técnicas de trabajo intelectual, explicaciones del profesor, salidas fuera del centro, investigaciones guiadas, etc.
 - Actividades de síntesis-resumen que permitan a los alumnos establecer relaciones entre los distintos contenidos aprendidos. Se pueden realizar mediante esquemas, redacciones, mapas de conceptos, etc.
 - Actividades de aplicación, extrapolar los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones.
 - Actividades de ampliación y refuerzo, para atender a la diversidad del alumnado.
 - Actividades de evaluación.

En el momento de programar cada unidad didáctica, el profesor debe determinar, en primer lugar, los objetivos didácticos de la unidad, procurando que haya un equilibrio entre los que son conceptuales, procedimentales y actitudinales, asegurándose de que haya objetivos adecuados a todos los alumnos, es decir, que todos los alumnos puedan alcanzar, si no todos, al menos algunos objetivos. Debe valorar, además, cuáles de estos objetivos son los más básicos o fundamentales —y que, por tanto, deberían ser alcanzados por todos los alumnos, a ser posible—, por

dos razones: porque son los más relevantes en relación con los objetivos generales del área o de la etapa; y porque son los que tienen mayor funcionalidad para los alumnos.

En segundo lugar, el profesor ha de determinar las actividades de aprendizaje, procurando que sean abiertas, realizables, a un nivel u otro, por todos los alumnos, con más o menos ayuda. También puede prever actividades con diferentes niveles de dificultad, pero todas ellas relacionadas con los mismos contenidos.

Finalmente, el profesor debe prever los mecanismos de ayuda —sociales o instrumentales— que ofrecerá a los alumnos, en general, y a algunos alumnos con más dificultades, en particular, para que, progresivamente, alcancen mayor grado de autonomía en el aprendizaje de los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, en la realización de las tareas propuestas para este aprendizaje, y en la transferencia de este aprendizaje a situaciones y contextos distintos de los que se han usado inicialmente.

Por lo que se refiere a la metodología y técnicas de trabajo, partimos de una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implica atender a situaciones motivadoras, a la detección de ideas previas, al progreso conceptual y la aplicación de lo aprendido. Nuestra metodología debe estar basada en el aprendizaje activo y participativo, orientada a la información dirigida y a la adquisición de conceptos; debe fomentar la reflexión crítica, la adquisición de procedimientos y las actitudes positivas, así como estimular la elaboración de conclusiones propias.

Por todo ello, se combinará la técnica de trabajo individual y en pequeño grupo para así favorecer el diálogo del “negociar negociando” y la interacción. También en el proceso de la unidad prestaremos atención a la diversidad, estableciendo, para ello, actividades de pro-acción (dirigidas a los alumnos más avanzados) y de retro-acción o de recuperación (para ayudar a los alumnos con más dificultades en el proceso de aprendizaje).

7.1.1. Criterios de evaluación de las unidades didácticas.

Profundizaremos ahora en los criterios que se deben seguir para secuenciar y evaluar cada una de las unidades didácticas. El profesor PUJOLÀS MASET (1997)

distingue tres momentos diferentes en la secuenciación de cada unidad didáctica — al inicio, durante y al final—, cada uno de los cuales se caracteriza por unas determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se dan en él de forma preeminente. Así, señala las siguientes actuaciones a realizar:

I. Al inicio de una unidad didáctica:

- a. Actividad de presentación y evaluación inicial.
- b. Presentación de los objetivos didácticos.
- c. Autoevaluación inicial del alumno.
- d. Determinación del plan de trabajo personalizado.
- e. Determinación del plan de trabajo del equipo.

II. Durante una unidad didáctica:

- a. Presentación de los nuevos contenidos.
- b. Estudio de los contenidos y realización de las tareas relacionadas con ellos, dentro del equipo, con la prestación de las ayudas que hagan falta.
- c. Actividades de control y gestión de los errores.
- d. Intervención del profesor en grupos homogéneos, dentro de la clase, de forma ocasional.
- e. Actividades de recapitulación y síntesis.

III. Al final de una unidad didáctica:

- a. Apropiación de los criterios de evaluación.
- b. Autoevaluación final del alumno.
- c. Evaluación final por parte del profesor de cada alumno.
- d. Evaluación final del grupo.
- e. Determinación del plan de recuperación individual.

De todo lo anterior se deducen unas pautas prácticas que permiten elaborar una unidad didáctica; en términos más precisos, hacen posible programar una

micro-secuenciación de contenidos (distinta de la macro-secuenciación que es la distribución de contenidos a lo largo de un curso, ciclo, nivel o etapa), y hacer una previsión de actividades coherente con los mismos. Así pues, a continuación presentamos una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta al diseñar una Unidad Didáctica:

- Identificar y justificar una serie de consideraciones previas relativas a aspectos como el nivel educativo al que se dirige, características de los alumnos, posible proyecto educativo o curricular en que se enmarca la Unidad, criterios generales que se tendrán en cuenta para organizar los contenidos (disciplinar, interdisciplinar, etc.).
- Identificar los objetivos generales del área implicados, contextualizándolos para la unidad didáctica, definir los objetivos específicos de la unidad didáctica, procurando que haya un equilibrio entre los de índice expresivo y los instructivos, y los objetivos terminales, que definen claramente qué deben saber al final del estudio de la unidad.
- Seleccionar y concretar los contenidos de los bloques temáticos que serán abordados en la unidad. Es posible que en la macro-secuenciación de nivel, etapa o curso se hubieran ya distribuido en las distintas unidades didácticas los contenidos, en cuyo caso, se trata de concretarlas más, tratando de que estén presentes los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal.
- Determinar los prerrequisitos necesarios para el aprendizaje de los contenidos de la unidad didáctica. Se trata de concretar los conocimientos que los alumnos deben conocer, para, en caso de que esto no ocurra, poder prever actividades que permitan revisarlos.
- Dentro de cada unidad se procurará que los contenidos queden secuenciados de modo coherente siguiendo los criterios de una teoría sólida; por ejemplo, la teoría de la elaboración establece ir de lo más general a lo más particular si se trata del ámbito conceptual, y de lo más simple a lo más complejo, en orden de dificultad creciente, si se trata del ámbito procedimental.
- Para ordenar los contenidos que componen la unidad y ver las relaciones entre ellos es muy importante desarrollar una red de contenidos de la unidad. En general, lo más frecuente en el área de LCL es la elección, como eje organizador, del ámbito conceptual, ya que en los institutos —al menos, en los

de Andalucía— no existe el hábito de trabajar con los contenidos procedimentales ni actitudinales.

- Utilizando la red de contenidos de la unidad, hay que dividirla en sub-temas o secuencias cortas de aprendizaje de 4 a 6 horas, y además señalar los conceptos clave, principios y datos básicos con los que el alumno deberá trabajar.
- Pensar en distintos niveles de desarrollo de los contenidos que sean aplicables a alumnos con circunstancias diferentes. Esta previsión de "Atención a la Diversidad", que progresivamente se hará más necesaria, a medida que en los centros educativos se vayan encontrando alumnos de características heterogéneas, a nivel personal y social, puede evitar problemas de desmotivación.
- Tratar de que dentro de cada sub-tema, o en las unidades didácticas en su conjunto, según los casos, las actividades estén organizadas de modo coherente con un enfoque del aprendizaje constructivista, es decir que, sin que se convierta en un corsé rígido, se puedan distinguir actividades de iniciación en las que los alumnos explicitan sus concepciones, actividades de reestructuración de ideas, que posibiliten una evolución de estas, y actividades de aplicación, mediante las cuales los alumnos generalizan e interiorizan lo aprendido al utilizarlo en situaciones de diferente grado de abstracción y complejidad.
- Concretando el punto anterior, es recomendable que en el desarrollo analítico de una cuestión clave el alumno dé una primera interpretación desde su estructura conceptual previa. A continuación, ofreceremos nuevos contenidos para que pueda replantear el problema desde un plano superior.
- En cada tema o sub-tema habrá varias actividades, a veces una actividad servirá para exponer todo un sub-tema.
- Integrar contenidos informativos y actividades de aprendizaje. No separar los contenidos informativos de las actividades correspondientes a ellas, como se ve habitualmente en los libros de texto.
- Dentro de cada unidad, buscar actividades y contenidos que posibiliten conexiones interdisciplinarias entre la Lengua y la Literatura, y multidisciplinares con otras áreas del currículum. A partir de la red de contenidos, se podrían explicitar las interconexiones con las diferentes disciplinas.

7.1.2. Evaluación del funcionamiento de la unidad didáctica.

Evaluar el sentido de una unidad didáctica no debe significar medir con criterios de eficacia procesos complejos y cambiantes como los educativos, ni ignorar el conjunto de variables implicadas en la opinión de los alumnos, del profesor o del observador externo (diversidad de expectativas, intereses personales, percepción ilusoria o débilmente argumentada, concepciones ideológicas variadas,...). Tener en cuenta la subjetividad de las opiniones expresadas en la evaluación de una unidad didáctica no significa negar el valor de las conclusiones, sino subrayar su carácter provisional y resaltar que expresan percepciones personales del proceso y no verdades absolutas dotadas de la autoridad de lo cierto o de lo exacto.

Una evaluación del funcionamiento de la unidad resulta imprescindible, ya que, si está bien diseñada, puede servir de referencia para valorar a los alumnos. Los elementos que se deben evaluar son los siguientes:

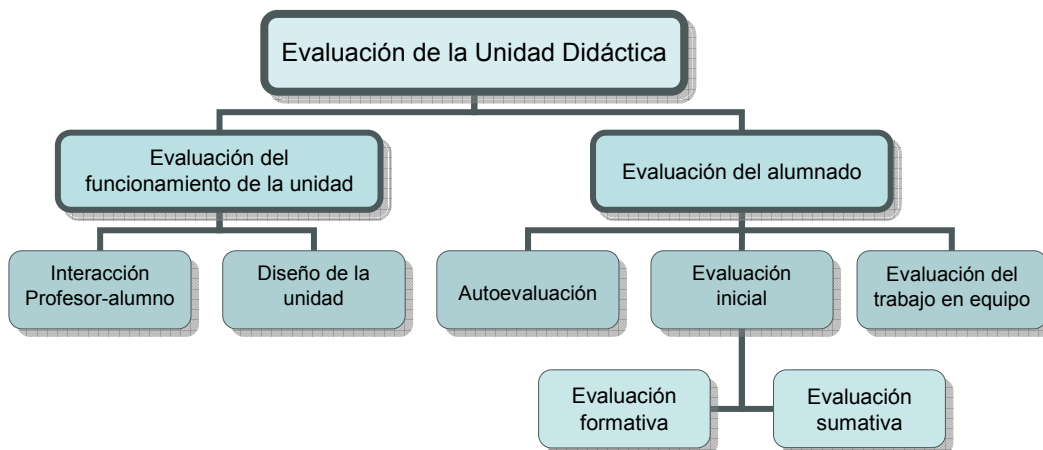
- Objetivos didácticos. Se analizará la adecuación de los objetivos didácticos de dicha unidad que se habrán concretado para tal fin, partiendo de los generales. Especialmente hay que analizar su grado de dificultad, para ver si han sido determinantes en la adquisición de las capacidades que deben conseguir los alumnos. De ello se derivarán argumentos sobre la conveniencia de corregir algún objetivo, mal diseñado o excesivamente ambicioso, matizarlo o, por el contrario, añadir algún otro.
- Contenidos. Sobre la unidad mencionada, se reflexionará si sus contenidos han sido los apropiados para conseguir los objetivos allí expuestos, es decir, si los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales han sido suficientes, teniendo en cuenta el tiempo prefijado, entre 12 y 16 horas, la secuenciación de los mismos, el curso de los alumnos...
- Metodología y actividades de enseñanza y aprendizaje. La reflexión sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje implica considerar su estructura y contenido, así como su secuenciación. Se reflexionará sobre si la selección de textos que allí figure ha sido la adecuada y si se ha realizado una graduación de los contenidos seleccionados a través de los textos allí

expuestos. Otros aspectos que se deberán tener en cuenta son: el grado de dificultad de las tareas, de acuerdo con el nivel del grupo; si éstas han necesitado de instrumentos que superaban las destrezas de los alumnos y, por tanto, no estaban familiarizados con ellos; si se ha partido del nivel inicial de los alumnos, lo que exige una evaluación previa; si han suscitado interés en todos los alumnos, lo que redundará en su aprendizaje; si han sido variadas, para evitar la monotonía y la rutina y, finalmente, si se han realizado tareas en grupos e individualmente.

- Recursos. Evaluaremos los recursos materiales utilizados, para deducir su idoneidad en el desarrollo de los contenidos. En este sentido, analizaremos si los recursos utilizados para cada contenido han sido suficientes, convenientes, motivadores, etc.
- Actuación del profesor. La actuación del profesor resulta determinante en todo el proceso educativo; por ello, hemos de evaluar el clima creado en el aula, que influirá notablemente en el trabajo que allí se desarrolle; las intervenciones directas, cortas y precisas, buscando la reflexión de los alumnos; la orientación de las tareas, comentarios, etc. Se debe considerar, también, si hemos atendido a los alumnos de forma diferenciada, según la diversidad de sus intereses y ritmos de aprendizaje, así como sobre la organización de los alumnos en grupos de trabajo.
- Adecuada aplicación de los criterios de evaluación. En opinión de A. TUSÓN (1991), es evidente que estos criterios de evaluación deben adecuarse al contexto social y escolar de los alumnos y a las características individuales de cada uno de ellos y tener en cuenta los diversos factores (cognitivos, sociales, afectivos, culturales...) que intervienen en el desigual desarrollo de las habilidades comunicativas de los hablantes. De ahí la conveniencia de señalar cuáles deben ser los contenidos mínimos que los alumnos deberán adquirir e interiorizar en sus destrezas discursivas (en el contexto de una escolaridad obligatoria donde el diferente grado de asimilación de los contenidos no debe conllevar sanción académica irreversible).

Terminamos enlazando con una secuencia que apuntábamos ya en el esquema que aparece al comienzo de este apartado **7.1**. (Esquema orientativo de la unidad didáctica), a saber, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el seno de la unidad didáctica. Si quisiéramos representar gráficamente cómo

entronca la evaluación de la unidad didáctica con la evaluación del alumno, el resultado podría ser el que viene a continuación:



Fuente: Elaboración propia

Un elemento importante, común a todas las unidades didácticas, es la presencia de la evaluación como elemento regulador del proceso. Además de la evaluación inicial y de la existencia de unidades específicas destinadas a la valoración del trabajo realizado en cada curso, en todas las unidades, como última fase del esquema de trabajo, se propone la evaluación del trabajo realizado con los alumnos. Esta evaluación se entiende como un trabajo conjunto en el que intervienen, al menos, el profesor y los alumnos. Algunos de los posibles instrumentos que proponemos para dicha evaluación, sin perjuicio de la conveniencia de elaborar otros más específicos para determinadas unidades, son los siguientes:

- El diario de clase (en él se recogen las actividades realizadas en cada clase y las valoraciones de las mismas; es una especie de memoria que refleja la vida de la clase y la evolución del grupo; puede ser llevado por los propios alumnos; puede ser colectivo o individual).
- El registro anecdótico (en él anota el profesor todo aquello que le llame la atención de cuanto sucede en el aula y que le pueda aportar una información significativa sobre el grupo en general o sobre algún alumno en particular).
- Registros personales de alumnos (a ellos se trasvasa la información relevante de cada uno de los alumnos recogida por distintos medios).

- Cuestionarios (con ellos extraemos distintas informaciones del alumnado: concepciones previas, grado de asimilación de objetivos y contenidos, valoración que hacen sobre distintos aspectos relacionados con cada una de las unidades didácticas, como puedan ser la consecución de objetivos, el interés despertado, el grado de aceptación; en este último caso es aconsejable que adopte la forma de una escala de estimación).
- La Asamblea de clase (en ella se analiza la marcha de la clase, se confrontan opiniones, se formulan propuestas de mejora...).
- Las fichas de autoevaluación (permiten a cada alumno responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje).
- El análisis de las producciones de los alumnos (mediante ellas podemos valorar los avances conseguidos en relación con los objetivos del área).

7.2. Evaluación de la programación didáctica.

La programación es una de las actividades más importantes de todo el proceso educativo y compete directamente al profesor, el cual debe poseer los mecanismos de formación suficientes como para elaborarla, desarrollarla, aplicarla y obtener de ella los máximos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es premisa básica al iniciar este apartado tratar de definir una serie de conceptos en materia de programación. Así pues, en interés de la necesaria clarificación, consideraremos dos términos fundamentales, programación y currículo, que aparecen en cualquier discusión educativa actual. Según GIMENO SACRISTÁN (1981: 8), programar la enseñanza supone realizar tres operaciones básicas:

- 1ª. Explicitar aquello que se va a realizar.
- 2ª. Orientar los elementos que intervienen en el proceso, a fin de que se produzcan las interacciones entre los mismos, que lleven a la consecución de los resultados apetecidos.
- 3ª. Justificar científicamente las decisiones que se toman.

Evidentemente, si no hiciéramos explícita la programación, seríamos arrastrados por la propia práctica, y careceríamos de referencias sólidas para poder

reflexionar y evaluar los resultados obtenidos. Podríamos estar improvisando cada día ciertas innovaciones, más o menos afortunadas, pero lo más probable es que acabásemos amoldándonos a una práctica docente rutinaria y tradicional.

La siguiente cuestión a considerar es la ordenación de los elementos que intervienen en el proceso, lo cual lógicamente supone empezar por señalar todos los elementos. La sub-valoración de algún elemento o la ordenación inadecuada pueden conducirnos a la consecución de resultados frustrantes o inesperados. El tercer condicionante supone romper con las técnicas de caja negra, es decir, aquellas adquiridas por simple acumulación de experiencias, y pasar a unas técnicas científicamente fundamentadas.

La programación, en manos del profesorado, puede jugar un importante papel, ya que, correctamente utilizada, permite la adecuación del programa estatal a la realidad concreta del alumno. De los mínimos comunes para todo un país del programa estatal, la programación permite ir bajando poco a poco a la situación concreta, representada por cada uno de los centros educativos, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares. Así pues, la programación cumple una función complementaria del programa estatal. En este último se recogen una serie de prescripciones, referentes a contenidos, objetivos, etc., que, mediante la programación desarrollada por los profesores, se adapta a un grupo de alumnos en un contexto concreto.

En coherencia con los planteamientos generales de la programación didáctica del área, la evaluación de cada una de las materias que contempla la programación se contempla no sólo como valoración del rendimiento (mejor "de los progresos") de los alumnos en sus procesos de aprendizaje, sino como fuente de información especialmente útil para revisar y reformular la programación del diseño aplicado. En este sentido, las informaciones obtenidas por el profesor (a lo largo, asimismo, de todo el curso) pueden ser utilizadas, en un proceso de retroalimentación, en la programación de las sucesivas unidades, dentro de la concepción de currículum abierto contemplada en el diseño general. Todos los elementos que intervienen en el proceso (objetivos, contenidos, actividades, explicación del profesor, utilización de recursos, criterios de evaluación, pruebas e instrumentos de evaluación) deben ser sometidos a la piedra de toque de nuestra labor, esto es, la asimilación por el alumno de los contenidos expuestos.

Si los resultados finales no son satisfactorios, el profesor debe reflexionar

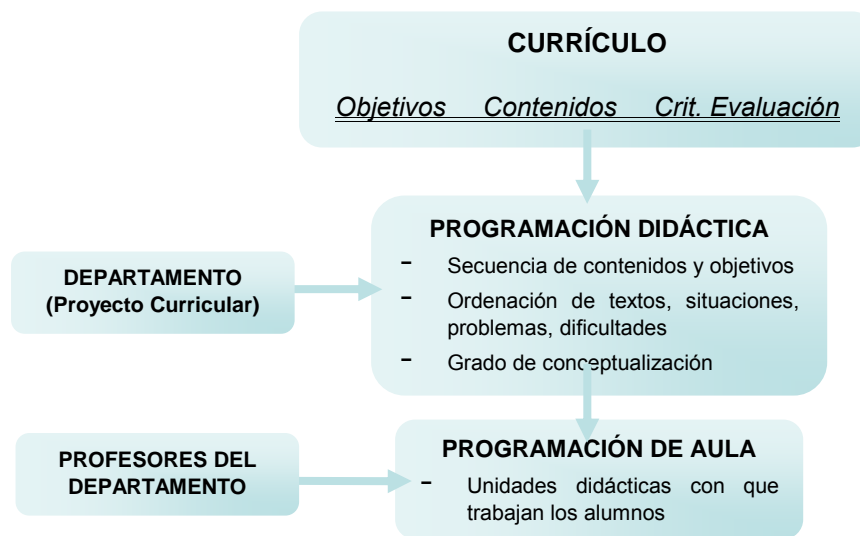
sobre en qué momento del proceso —exposición del profesor, actividades en grupo, actividades individuales— y qué elementos —objetivos muy ambiciosos, contenidos muy teóricos— han dificultado el aprendizaje de los alumnos. Además de la reflexión, puede, si lo considera oportuno, realizar una encuesta oral o por escrito a los propios alumnos, que, como participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben ser oídos.

En todo caso, el contraste, desde la experiencia docente, de los resultados de la unidad con otros grupos, momentos o lugares donde se haya desarrollado no garantiza unos resultados siempre aceptables. Podemos, sin duda, afirmar, usando la jerga económica, que rentabilidades pasadas no garantizan rentabilidades futuras. Esta tarea, la revisión de los diseños curriculares, debe ocupar, al menos, una sesión por trimestre, en correspondencia con los períodos de evaluación. No obstante, sería deseable que el Departamento de LCL dedicara, incluso de modo monográfico, una sesión mensual a la revisión de lo programado.

El profesorado realizará su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas de los departamentos a los que pertenezca. En caso de que algún profesor decida incluir en su actividad docente alguna variación respecto de la programación de departamento, consensuada por el conjunto de sus miembros, dicha variación y su justificación deberán ser incluidas en la programación didáctica del departamento. En todo caso, las variaciones que se incluyan deberán respetar la normativa vigente, así como las decisiones generales adoptadas en el Proyecto Curricular de Centro.

La Programación didáctica, finalmente, realizada por cada Departamento, tiene carácter anual, y supone la concreción para un curso académico del Proyecto de área o materia, creando, así, el marco de referencia más inmediato para la elaboración de las diversas “programaciones de aula”, pues, como dice la normativa, el profesorado deberá desarrollar su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas de los departamentos a los que pertenezca.

La distinción entre ambas programaciones no es una cuestión puramente terminológica; corresponde a dos niveles o escalones de la planificación con sus propias funciones. En la programación didáctica, todo el departamento debe ponerse de acuerdo sobre las secuencias de aprendizaje que se deben seguir en cada nivel; cada profesor las adaptará a sus alumnos concretos en su programación de aula. Mediante un esquema gráfico, podemos representar esta estrecha relación que guardan ambas programaciones:



Fuente: Elaboración propia

A la luz de estas líneas, podemos afirmar que la principal tarea de una programación didáctica es repartir y secuenciar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación por ciclos. Los profesores del departamento deben ponerse de acuerdo en una determinada programación de aula —aunque siempre habrá que adaptarla a los distintos grupos—, pero, cuando menos, los criterios de la programación didáctica deben ser compartidos por todo el grupo de profesores. Y es en ese nivel en el que pensamos cuando señalamos los tres aspectos de una planificación, a saber, la selección y ordenación de textos y situaciones, el grado de profundidad y de dificultad de los contenidos y actividades y finalmente el grado de adquisición y sistematización de conceptos.

En el nivel previo de la programación didáctica y de la secuencia de contenidos es en el que se hace imprescindible el acuerdo de un equipo de profesores que trabajan juntos. En la actividad de cada día con los propios alumnos y, por tanto, en la programación de aula, nadie puede sustituir la labor del profesor.

En conclusión, la inercia y la rutina no deben pesar en el ánimo del profesor para realizar las modificaciones que sean necesarias en cualquier elemento o fase de su enseñanza para adaptarlas a las peculiaridades de cada grupo de alumnos. No debemos olvidar que es la formación más conveniente para el alumno lo que perseguiremos por encima de todo.

7.2.1. Criterios para la evaluación de la programación didáctica.

La Programación Didáctica debe convertirse en núcleo de la actuación didáctica; por ello, es necesario que todos los miembros del departamento colaboren en su elaboración aportando cada uno de ellos los aspectos que consideren más relevantes y adaptándose todos a los contenidos que se desarrollen en ella.

Para elaborar la programación, se deben tener en cuenta todos los aspectos del currículum de LCL, a saber, los objetivos y contenidos generales, los aspectos metodológicos relacionados con la lengua oral, la lectura, la expresión escrita, la literatura por géneros o en la diacronía histórica, el comentario de textos, etc. A partir de aquí, enunciaremos los criterios que se debe recoger la programación:

- En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada uno de los cursos del segundo ciclo.
- En el caso del Bachillerato y de los Ciclos Formativos, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada curso. En ambos casos se deben seguir las mismas orientaciones.
- La distribución temporal de los contenidos. Para la confección de este aspecto debemos tener en cuenta el grado de dificultad que entrañe la propia disposición de la materia, el tipo de alumnos, las características del centro, etc. Es conveniente marcar con el mayor detalle posible la temporalización de los contenidos, con el fin de que los profesores se adapten lo más posible al desarrollo de la programación, pero hay que tener en cuenta las diferencias individualizadoras de profesor y aula, por lo que se debe aceptar una gran flexibilidad. A veces, bastará con que se programe por trimestres, pero en todo caso, no es necesario bajar de un período mensual.
- La metodología didáctica que se va a emplear. Es conveniente indicar en cada uno de los contenidos el método más apropiado para su enseñanza-aprendizaje. No debemos olvidar que el método es, en muchos casos, la verdadera razón del éxito o el fracaso de la educación, por lo que debe ser elegirlo con detenimiento.
- Los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

- Los criterios de promoción —si ha lugar— que se vayan a seguir, con especial referencia a los mínimos exigibles, y los criterios de calificación. Este es un punto que debe quedar muy claro en la Programación para evitar complicaciones posteriores y dudas ante las posibles reclamaciones de los alumnos (en cada programación debe figurar expresamente, por ejemplo, con cuántas faltas de ortografía se puede promocionar, qué contenidos mínimos de conocimiento de sintaxis o análisis de texto son necesarios, qué nociones básicas de literatura, etc., para cada uno de los cursos. Asimismo, todos los profesores del departamento debemos tener clara la importancia que se da en la calificación a la lectura, a la expresión oral, a la escrita, al análisis de textos, al conocimiento de la lengua, al de la literatura, etc., y, si es posible, señalar en tantos por ciento la valoración de cada uno de estos aspectos).
- Las actividades de recuperación para los alumnos de ESO y Bachillerato con asignaturas pendientes y las profundizaciones y refuerzos para lograr dicha recuperación.
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos. Conviene señalar también los recursos que se vayan a utilizar en el proceso educativo: ordenador, Internet, vídeos, discos, etc., y, si es posible, indicar con qué contenidos se emplearán.
- La programación correspondiente a los temas transversales. No se trata de hacer una programación especial para ellas, sino de indicar en algunos textos, por ejemplo, las posibilidades educativas que aborden estos temas.
- Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar desde el departamento. Hay que indicar los objetivos que se persiguen y un desarrollo básico de la actividad.
- Las medidas de atención a la diversidad y, en su caso, las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

Por último, es necesario señalar los casos especiales de programación que se describen en los apartados siguientes, y que son también objeto de nuestro estudio.

7.2.2. Casos especiales de programación: la Educación Intercultural en el área de LCL.

Recogiendo las propuestas de diferentes tipos de estrategias que mencionábamos en el apartado anterior, haremos mención aquí a un artículo aparecido en la revista *ED.UCO, Revista de Investigación Educativa*, editada por la Universidad de Córdoba, en octubre de 2006, escrito por el autor de este trabajo de investigación (DELGADO CERRILLO, 2006: 216-232), y que llevaba por título precisamente "Educación Intercultural y Humanidades".

Vivimos en un entorno fundamentalmente simbólico. La productividad y la competitividad se basan cada vez menos en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos, y cada vez más en el conocimiento y en la información que se produce e intercambia como una mercancía progresivamente más valiosa. La importancia creciente del sector servicios ensalza en gran medida la relevancia de la información y del conocimiento de tal modo, que se convierte en el elemento sustantivo de la cultura actual. De este modo, la información ha adquirido una importancia trascendental como fuente de riqueza y poder.

Por otra parte, en las sociedades neoliberales la cultura, como información, se convierte a su vez en una mercancía. La lógica del mercado, llevada a sus últimas e incontrolables consecuencias, supone la primacía de la economía financiera sobre la economía productiva, de la rentabilidad sobre la productividad. Y este principio, sutilmente extendido en las formas de vida y en la conciencia de los ciudadanos, inunda la mayoría de las formas de pensar, sentir y actuar. La cultura y la información se convierten en una mercancía más que se somete a las leyes de la oferta y de la demanda en busca de la rentabilidad. Vale lo que se vende.

Es oportuno resaltar que al servicio de la economía de mercado, que domina, por supuesto, los medios de comunicación de masas, la información se convierte en publicidad comercial y en propaganda política. La sociedad prima la rentabilidad económica o política por encima de cualquier otra consideración. Cada día es más evidente que el componente privilegiado de la comunicación audiovisual en general y de la televisión en particular, en cualquiera de sus manifestaciones y programas, es la publicidad. Lo propio de la televisión actual es vender alguna cosa: ideas, valores o productos, y en consecuencia venderse constantemente a sí misma para conseguir el máximo de audiencia.

Todo forma parte del gran ritual consumista. La única coherencia del medio es su lógica comercial. Se venden los objetos, las ideas, las experiencias, las

esperanzas y hasta las alegrías y dolores. Conviene recordar que las exigencias del mercado, la tiranía de las cuotas de audiencia y los requisitos de la publicidad convierten cada vez más a la televisión comercial en un medio trivial, vacío, dominado por el espectáculo, por la primacía de las formas sobre el contenido, de la sintaxis sobre la semántica, del continente sobre el contenido, de las sensaciones sobre la reflexión.

Parece evidente que el intercambio cultural de ideas, costumbres, hábitos y sentimientos que facilita la red universal de comunicación, provoca la relativización de las tradiciones locales, con sus instituciones y valores así como el mestizaje físico, moral e intelectual. La riqueza y diversidad de ofertas y planteamientos culturales que caracteriza la sociedad postmoderna, a la vez que puede liberar al individuo de las imposiciones locales, desemboca, al menos durante un periodo importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de los ciudadanos, que han perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva. Cuando los intercambios culturales se hacen desde distintas posiciones de poder e influencia, la interacción puede convertirse en colonización.

El ascenso imparable de las importantes corrientes migratorias está provocando la modificación sustancial del panorama geográfico, humano y cultural de nuestras ciudades. Las sociedades actuales no pueden considerarse ya más como uniculturales o monoculturales. La convivencia democrática o conflictiva entre las diferentes culturas será un rasgo definitivo para la configuración de las sociedades contemporáneas. En el año 2000, Andalucía —esta información la facilitó el diario *El Mundo*, en su edición del día 20 de febrero de 2000, p. 12— ocupaba el tercer lugar en nuestro país entre las comunidades con mayor número de extranjeros (83.943), precedida tan sólo por Cataluña (124.550) y Madrid (115.893). Como consecuencia de nuestro déficit demográfico, y según previsiones de la ONU para España, tendremos que aceptar a doce millones de extranjeros durante los primeros cincuenta años del nuevo milenio.

Junto con el alumnado gitano, es el alumnado inmigrante —en gran parte procedente del Magreb y África Subsahariana— el que ha acentuado muy significativamente la diversidad cultural en los centros educativos andaluces, sobre todo de Almería. Estos alumnos presentan tres características comunes que, en el caso de los procedentes de países europeos y latinoamericanos, no se dan; son las siguientes:

- Cultura más diferenciada.
- Lengua con caracteres orales y escritos muy distintos.
- Necesidades educativas derivadas de desigualdad en los ámbitos social y económico.

La profesora A. MARCO (1998: 255-274) ha analizado los aspectos multiculturales, en sí mismos y en relación con el área de LCL, y señala los siguientes, como factores integrantes de la diversidad: plurilingüismo, minorías étnicas, contraste de culturas rural-urbana, estratificación social, sexismo, religión y colectivos con dificultades (como la minoría sorda)... La existencia de sociedades plurales genera situaciones de tensión, de conflictos, cuyas causas deben ser conocidas para reflexionar sobre ellas. Ciertamente, la diversidad es bien visible. Algunos de estos aspectos son temas ya clásicos como manifestaciones de lo multicultural, sin embargo, es necesario considerar también otros que acentúan la diversidad cultural, como el citado contraste rural-urbano, la estratificación social, la cuestión del género o las dificultades sensoriales que presentan algunas personas.

Tras pasada la barrera del año 2000, las predicciones e incertidumbres sobre lo que nos depararán las próximas décadas se siguen incrementando. La preocupación por el futuro de la educación, también por el presente, supone un importante ejercicio de reflexión que nos puede permitir entrever diferentes tipos de escenarios (sociales, políticos, económicos y educativos) con objeto de poder saber con qué nos enfrentamos, dónde estamos y qué podemos hacer. Esta inquietud por la educación supone igualmente un aumento de la preocupación por la formación de los ciudadanos y de los educadores en estos primeros años del nuevo siglo.

No obstante, el hecho de intentar saber, o imaginar, cuál va a ser el futuro de la educación se convierte en una actividad interesante, pero arriesgada y problemática al mismo tiempo, sobre todo ante la perspectiva de los cambios actuales y de los que se avecinan. La educación parece que vuelve a ponerse de moda, al menos, en lo que ha venido a llamarse la tercera vía; vuelve a ser prioridad en la política de gobiernos con relevancia en el ámbito mundial; aunque en realidad estamos viendo que se trata de "otra" educación, y con otras prioridades.

En otro orden de cosas, el cúmulo de conocimientos se sigue incrementando

a un ritmo vertiginoso y los procesos de reconversión tecnológica están alterando las relaciones entre formación inicial y formación continua. Esto exige otro modo de educar donde lo importante no sea sólo saber. Junto a los conocimientos, hoy más que nunca, debe adquirir un protagonismo importante el aprendizaje de valores, procedimientos, códigos y métodos, así como el desarrollo de actitudes y comportamientos que favorezcan la formación de ciudadanos críticos, solidarios y creativos.

Además, hay que considerar que, como efecto de la globalización, así como de la internacionalización de la educación y la formación, los individuos no son ya educados y formados para trabajar exclusivamente en su país, sino para hacerlo en cualquier lugar del mundo, de ahí que deba existir una mayor atención por parte de los gobiernos en crear las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, particularmente en cuanto a su adaptación al mundo del trabajo se refiere. Actualmente venimos asistiendo a una serie de cambios en las organizaciones que las hace menos jerárquicas y centralizadas, potenciándose la participación. No obstante, tanto a escala institucional como local e incluso mundial, las desigualdades cada vez son mayores. Y es que la economía global es profundamente asimétrica.

En este entramado social y tecnológico, es necesario dar respuesta desde un marco legislativo adecuado a la Educación Intercultural. Ya el Tratado de Roma —en el año 1957— reconocía la necesidad de prestar atención educativa a los hijos de los trabajadores inmigrantes. Por parte del Consejo de Ministros de la Unión Europea, se dicta la Directiva de julio de 1977, referencia hasta nuestros días de lo que Europa ha hecho en educación de los hijos de inmigrantes, a saber, educación gratuita para todos, derecho a recibir enseñanza gratuita de la lengua del país de acogida y de la lengua materna. Posteriormente, la Unión ha seguido elaborando disposiciones en esta misma línea de actuación, pero introduciendo el perfeccionamiento del profesorado en Educación Intercultural, la formación de los padres inmigrantes y, en general, todo aquello que potencie la acción educativa con los inmigrantes y tendente a la igualdad de oportunidades en la nueva sociedad en la que se encuentran inmersos.

Pasando a ámbitos más cercanos y familiares, las bases para una Educación Intercultural están recogidas ya en la Constitución Española (1978: art. 27), en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), y en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Por su parte, en Andalucía, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (1999), ha venido a

darle rango de ley a toda una serie de necesidades que en torno a la atención a la diversidad existían en nuestro Sistema Educativo. Supone un impulso a la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo que se concretan (para la diversidad cultural) en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. La CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN de la Junta de Andalucía (1994, 2001) determinó hace años las primeras líneas en este campo de actuación, los primeros apuntes técnicos sobre cómo abordar, en el marco del Proyecto de Centro, la Educación Intercultural. Y señalaba que hasta tanto se incorporen al Proyecto de Centro las líneas aludidas, es aconsejable que los centros que acogen población escolar inmigrante con diversidad cultural, se planteen, entre otras actuaciones, las siguientes:

- A. Elaboración de Programas de acogida.
- B. Programa informativo sobre los rasgos básicos del país de acogida.
- C. Programas de enriquecimiento lingüístico en el nuevo idioma.

7.2.2.1. Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).

La inscripción en los centros educativos de alumnos inmigrantes ha colocado en primer plano una exigencia ya antigua: la necesidad de atender a la diversidad cultural. En algunos centros de Primaria andaluces —fueron pioneros los de la provincia de Almería— ya se están llevando a cabo experiencias de este tipo mediante un Programa de Educación Intercultural, con elementos como los apoyos específicos a la lengua de acogida, elaboración de materiales, formación del profesorado, inclusión de elementos de la cultura de todos en la vida del centro, etc.

Aunque se inició en Primaria, hoy se ha extendido a la Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Permanente (o de Adultos). Con el actual Plan Andaluz para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, podemos decir que se han puesto las bases para que la Educación Intercultural pase del campo experimental a lo cotidiano. Durante el curso 1997-98, y en algunos colegios de Almería, iniciaron su funcionamiento las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Son posibles tras un proceso de trabajo, formación y reflexión en equipo de distintos profesionales que ya venían abordando desde distintos ámbitos e instituciones la educación intercultural.

El alumnado se escolariza con normalidad, pero pronto surgen dos

situaciones a las que es necesario responder de forma más definida. La primera es inmediata: las dificultades de comunicación. La segunda se presenta a medio y largo plazo, por lo que es necesaria la prevención: los choques culturales. Sin renunciar a bordar la segunda situación, estas aulas pretenden dar respuesta a la primera. Los choques culturales, por pura lógica educativa, han de abordarse en el marco del centro y aula ordinarios. En el caso de estas aulas temporales (CABRERA LÓPEZ, 2002: 75-91), podemos resaltar las siguientes características en lo que respecta a estos aspectos:

- Son de ámbito zonal determinado por la Delegación de Educación. Dependen del centro donde se ubican y su profesorado pertenece al claustro de dicho centro.
- La transitoriedad del paso por ellas por parte del alumno inmigrante. El tiempo de estancia en el aula será el estricto para “defenderse” mínimamente en lenguaje oral en castellano, así como interpretar de forma adecuada la vida en el centro y en el entorno en el que va a vivir: horarios, comedor... Es una medida de duración breve para favorecer la integración en el Sistema Educativo, no una propuesta al margen de éste. En un principio, la duración no debería ser superior a un trimestre para cada alumno.
- La coordinación con el centro en el que el alumno ya está matriculado antes de pasar temporalmente al ATAL. Es necesaria a la llegada al aula, durante y después, para orientar al que va a ser su tutor y Equipo Docente.
- La heterogeneidad del alumnado en edades, sexo, país de procedencia y nivel académico.
- La individualización de la enseñanza a partir de las características de cada alumno. Para permitirlo, la ratio debe estar entre 10 y 12 alumnos por aula.
- La integración de los alumnos con el resto del alumnado del centro en áreas como Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual, etc. Es necesario aprovechar todas las situaciones en las que la comunicación entre iguales pueda ser frecuente, pues en estas situaciones donde los progresos son más rápidos y se consolidan más fácilmente.
- La colaboración con la familia, necesaria con todo el alumnado, es imprescindible aquí para prevenir posibles barreras en torno a las costumbres, la alimentación, la religión, etc.

- El carácter experimental. El ATAL, tal como se concibe en un primer momento, está sometida a la evaluación continua de su funcionamiento, por lo que podrá ir adoptando aquellas modificaciones que los resultados de dicha evaluación nos vayan aconsejando.

En cuanto a los objetivos que se persiguen con la creación de estas aulas, destacaremos dos principales:

- I. Acelerar la integración del alumnado inmigrante en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.
- II. Favorecer un acceso más rápido a la lengua española por parte de sus alumnos.

Por lo que respecta a la Educación Permanente, hay que mencionar que, con un carácter cercano a las aulas temporales de adaptación lingüística, en estos centros hay clases donde se prioriza el aprendizaje de la lengua en el marco de los planes educativos de Educación Intercultural encaminados a mejorar la atención en centros con gran diversidad cultural. En el marco de estos planes, se proponen clases de español para grupos de alumnos inmigrantes, de reciente inscripción, sin conocimiento de la lengua castellana. En ellos se atiende al alumnado dos horas diarias que giran alrededor del uso más funcional posible de la lengua y de las estrategias básicas para la inserción social: buscar un trabajo, rellenar un contrato, hacer la compra en una tienda, etc. Constituyen en el día a día auténticos espacios de acogida. No obstante, al igual que en la ESO, el objetivo último es la normalización e integración en grupos ordinarios.

Así, actualmente las actuaciones siguen la línea de la incardinación de la Educación Intercultural en los distintos elementos del Proyecto de Centro: finalidades educativas, proyecto curricular de centro, reglamento de organización y funcionamiento, programación de aula, dando prioridad a aspectos como la convivencia, la evidencia de la diversidad cultural, el aprendizaje del castellano o la negociación y diálogo en aspectos ligados a los valores de cada cultura (un caso frecuente es el del comedor escolar). En el diálogo mencionado ofrece un gran apoyo la figura del mediador intercultural, que desarrolla su trabajo en los centros educativos, principalmente en labores de apoyo a traducción en situaciones concretas (llegada de la familia al centro), colaboración en la resolución de conflictos de origen cultural, o acercamiento de las familias al centro educativo.

Podemos concluir afirmando que la satisfacción que están generando estas

aulas se debe básicamente a que:

- Aceleran el conocimiento de la lengua, sobre todo el lenguaje oral.
- Hacen sentir al alumno su progreso rápido.
- Favorecen el contacto entre alumnos una vez conocidas las primeras pautas del idioma.
- Se han constituido en "centros de recursos" de Educación Intercultural en su zona educativa (junto con el Equipo de Orientación Educativa), hasta tal punto que las demandas en este sentido, en las propias Delegaciones de Educación, están descendiendo sensiblemente.
- Apoyan al alumno y asesoran al profesorado del centro desde una perspectiva funcional.

Sin embargo, no podemos esperar de estas aulas que por sí solas cumplan los objetivos de la Educación Intercultural en el conjunto de nuestro Sistema Educativo. Tampoco podemos esperar que por sí solas resuelvan las cuestiones de la integración y de la convivencia entre el alumnado en el centro educativo. Esta situación sólo se puede abordar con garantía de éxito desde el Proyecto Curricular de Centro y desde las programaciones de aula. Así, estas aulas se convierten en un elemento más (relevante, pero uno más) de un buen programa de Educación Intercultural.

7.2.2.2. Una propuesta didáctica.

Ciertamente la aventura didáctica y el reto cultural que supone llevar a las aulas la Educación Intercultural ya está dando sus frutos en Educación Primaria (ESSOMBA, 1999); se nos plantea ahora el desafío de llevarla a la Secundaria, para lo que nos serán de mucha utilidad las actividades y experiencias que se están desarrollando en aquella etapa educativa. Un planteamiento intercultural necesita materializarse en proyectos educativos que desarrollen en el aula actitudes abiertas, frente a estereotipos y prejuicios lingüísticos y culturales, y que fomenten el respeto ante la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural. En este sentido, la profesora PRADO ARAGONÉS (2001: 241-250) señala que una propuesta didáctica de este tipo debe hacerse desde la perspectiva de la transversalidad, como un eje que atravesase e impregne todo el currículum, con

carácter integrador y multidisciplinar, basada en la interacción lingüística, el diálogo, el debate, la confrontación de ideas y la reflexión crítica y constructiva.

Es de la misma opinión la profesora A. MARCO (1998: 255-274), para quien el entramado social que constituye la interculturalidad —“pluriculturalismo” lo llama esta autora—, de profundas mudanzas, incide obviamente en la educación e implica una intervención intercultural (teoría y práctica) enmarcada dentro del concepto de transversalidad que la Reforma educativa ya reconocía.

Aunque más orientado hacia la Enseñanza Primaria, coincide también con este planteamiento transversal M. LOVELACE (1995: 19), en cuya opinión, esta intervención no se debe abordar desde una materia curricular concreta, sino que debe estar presente en toda la actividad docente y es una tarea que debe ser asumida si forma parte de un compromiso social generalizado, porque el centro educativo es un reflejo de la sociedad, que transmite unos valores. Como afirma F. IMBERNÓN (1999: 63-80), en nuestros planteamientos didácticos es necesario que partamos del reconocimiento de realidades plurales con necesidades diferentes y del respeto por esta diversidad. Asumir la diversidad supone, pues, reconocer el hecho diferencial como elemento enriquecedor y no excluyente y discriminatorio.

Ciertamente la Educación Intercultural plantea un reto educativo, y desde el área de LCL es necesario darle respuesta, contemplándola como un proyecto que suponga el reconocimiento de las diversas lenguas y culturas en el aula, y la valoración y el tratamiento igualitario de las mismas, y que fomente el respeto y la tolerancia, a través de lo que A. MARCO (1998: 255-274) denomina una “enseñanza cooperativa” y, por ende, un aprendizaje cooperativo que parta de la estima por la diversidad como fuente de conocimiento y de enriquecimiento para los pueblos.

Esta enseñanza cooperativa se debe plantear como una alternativa a la enseñanza convencional, y en ella se debe ejercitar la comunicación, la colaboración y la solidaridad. Así, el alumnado aprenderá a respetarse más, con independencia de los sexos, la clase social y los grupos étnico-culturales. La puesta en práctica de este tipo de enseñanza supone la modificación de muchos hábitos por parte del profesorado, que van desde la organización de los espacios hasta la planificación de tiempos y recursos, intensificando, al mismo tiempo, la tarea del profesor como orientador.

Por lo que respecta a las actitudes del profesorado, hay que decir que la Educación Intercultural no es sino una forma de atender la diversidad en los centros

educativos, por este motivo, el profesorado se convierte en un factor decisivo en este proceso de cambio. De sus actitudes dependerá el éxito de las propuestas planteadas en torno a esa diversidad. Para que estimulen la formación para la convivencia, los profesores debe conocer toda la problemática relativa a los derechos de las personas y los pueblos y, sobre todo, la relativa a su propio país y entorno sociocultural; y todo ello sin olvidar una especial capacitación en el conocimiento y utilización de idiomas, que les permitan comunicarse con alumnos de distintas culturas. CABRERA, ESPÍN, MARÍN Y RODRÍGUEZ LAJO (1999: 75-80), además de los conocimientos propios del área, destacan los siguientes:

- Las minorías étnicas del contexto real concreto y su situación de integración social.
- Aspectos culturales, lingüísticos, religiosos e ideológicos de esas minorías étnicas.
- Necesidades reales de formación de los alumnos procedentes de las mismas, que les permitan un mejor desenvolvimiento social.

J. A. JORDÁN (1999: 65-73) concede a este último especial relevancia, y lo justifica en función del fracaso escolar de muchos alumnos de cultura diferente, por causa del desconocimiento de sus verdaderas necesidades educativas, y ello debido a la desconexión existente entre el centro educativo y el medio cultural del que proceden y entre sus experiencias reales en su vida cotidiana y los valores que se les pretende inculcar en ese centro.

En cuanto a los objetivos, es necesario abordarlos conjuntamente con los objetivos lingüísticos y literarios del área. En realidad, todos tienen un denominador común, a saber, aportar al alumnado una visión del mundo desde distintas perspectivas culturales y reflexionar críticamente sobre su propia cultura y la de los demás, eliminando ideas preconcebidas, estereotipos y prejuicios y adoptando una actitud tolerante ante las diferencias culturales. Señalaremos los siguientes:

- Apreciar la importancia de la lengua materna, así como la existencia de otras lenguas y dialectos.
- Describir los lenguajes verbal y no verbal.
- Mejorar la capacidad de comunicación entre ciudadanos de diversas culturas.

- Favorecer la comprensión de la diversidad cultural como fuente de riqueza positiva.
- Combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos lingüísticos y culturales.
- Promover la interacción y el intercambio cultural igualitario.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural.

Por su parte, los contenidos —separados en los tres bloques de conceptos, procedimientos y actitudes— se abordarán desde una perspectiva interdisciplinar: Lengua Castellana y Literatura, Educación Plástica y Visual, Ciencias Sociales, Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías. Y ello debe ser así porque el diseño de actividades conjuntas y de programaciones multitemáticas posibilita una actuación más unificada y coherente.

En opinión de la profesora A. MARCO (1998: 255-274), se debe analizar si todos los grupos humanos se representan en situaciones diversas, desde el punto de vista de las ocupaciones, de sus formas de vida, de los roles asignados, de las profesiones que desempeñan los personajes que aparecen en los materiales didácticos que se utilicen, los sucesos narrados, el tipo de problemas que se les plantean, de relaciones entre los personajes, el tipo de vivienda, de vestimenta, las costumbres, los valores que se atribuyen.

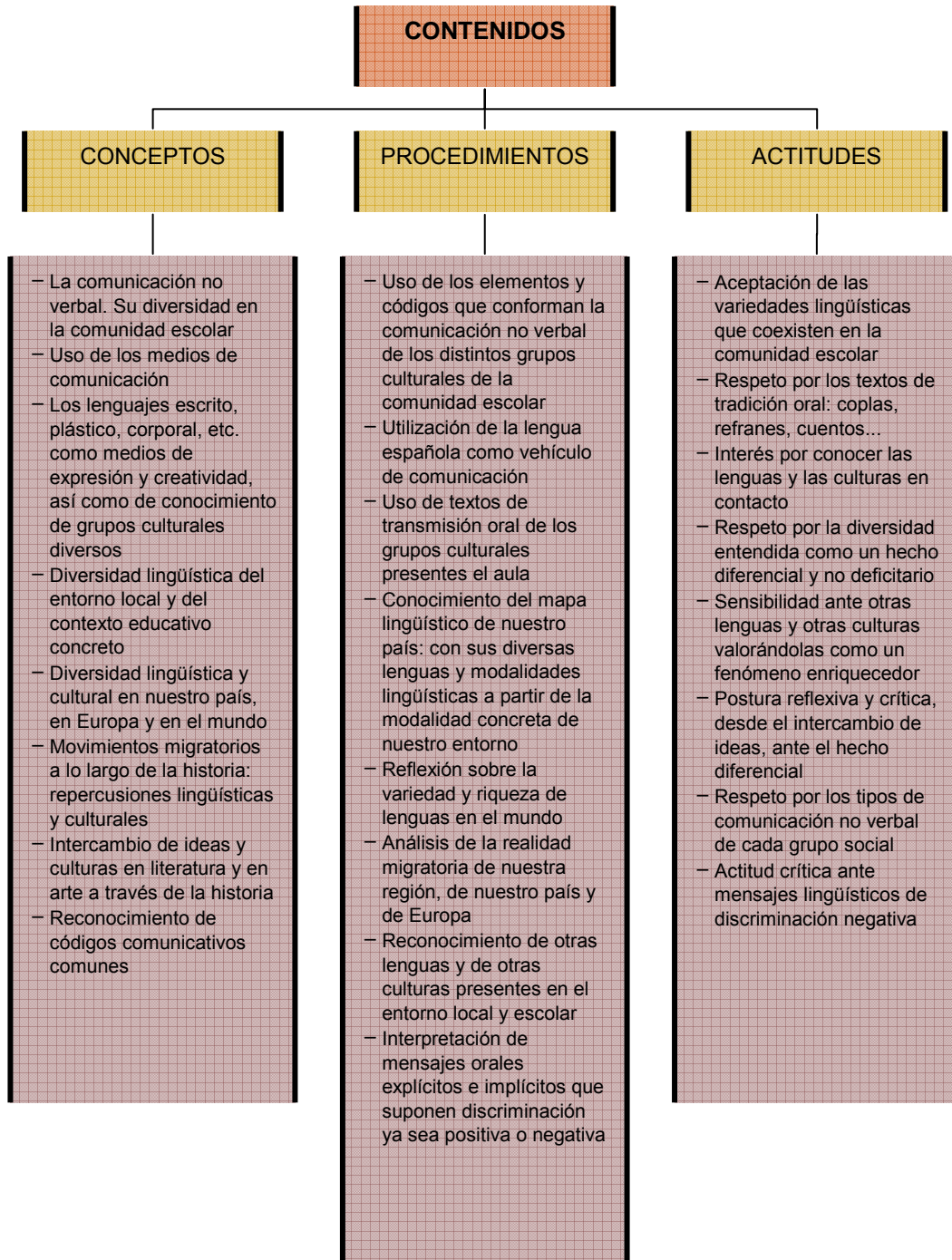
En definitiva, se trata de observar cómo se refleja la diversidad social existente. Entre los contenidos, son precisamente los actitudinales los que desempeñan un papel fundamental en un proceso de Educación Intercultural, que debe partir siempre del respeto, la tolerancia y la comprensión valorativa del hecho diferencial.

Los contenidos que hemos abordado en nuestra propuesta didáctica, además de contemplar el carácter transversal del currículum, hacen referencia a los conceptos procedimientos y actitudes que, respecto a la Educación Intercultural en el área, ya contemplaba el diseño curricular base en Educación Secundaria Obligatoria (LOGSE, 1990), constituidos en diferentes bloques temáticos:

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none">- El hecho plurilingüe en el mundo.- La realidad plurilingüe y pluricultural de España.- La lengua como producto social y cultural en cambio permanente.- La literatura como canal de transmisión y creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social.	<ul style="list-style-type: none">- Preparación para la interpretación de las obras literarias y actitud crítica ante los temas que denoten discriminación de cualquier tipo.- Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona, y como vehículo de comunicación, transmisión y creación intercultural.- Reconocimiento y catalogación de los distintos prejuicios existentes.	<ul style="list-style-type: none">- Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes recibidos a través de diferentes medios de comunicación social.- Actitud crítica ante los prejuicios referentes a las lenguas y variedades sociales y geográficas de las mismas.- Sensibilidad y actitud crítica ante las expresiones de la lengua oral que comporten discriminación.- Comprensión y tolerancia con las opciones lingüísticas no coincidentes con la propia.

Fuente: LOGSE, 1990

Teniendo en cuenta que, como hemos dicho más arriba, la permanencia de los alumnos en el aula temporal de adaptación lingüística no debe exceder de un trimestre, y al objeto de implicar un mayor número de áreas en nuestra propuesta, hemos ampliado la de PRADO ARAGONÉS (2001: 247); sirviéndonos de un esquema tripartito, como en el caso anterior, planteamos los siguientes:



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las orientaciones metodológicas, es necesario destacar que el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas por parte del profesorado conlleva una flexibilización de la metodología, que se debe adecuar a las necesidades de estos alumnos, por lo que será necesario organizar los espacios, planificar los tiempos y los recursos, intensificando, al mismo tiempo, la labor del profesor como orientador. He aquí algunas de las orientaciones metodológicas (M. GONZÁLEZ, 1999: 111-118) más importantes en este campo:

- El currículum debe ser planteado desde un punto de vista integrador, y en él estarán implícitos los agentes sociales, sin olvidar el diálogo con las familias y los distintos grupos culturales.
- Para garantizar el diálogo y la interacción en el aula, considerado como base del aprendizaje, se deben utilizar metodologías activas, a través del trabajo en grupos.
- Este aprendizaje debe ser cooperativo, de forma que grupos heterogéneos de alumnos puedan trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en ese mismo proceso de aprendizaje.
- Utilizar estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje constructivo, partiendo del conocimiento y aprecio de las diferentes culturas presentes en el aula.
- Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a partir de sus necesidades comunicativas más inmediatas.

Estas orientaciones metodológicas parten de la premisa de considerar el lenguaje como un instrumento para construir una representación del mundo más o menos compartida y comunicable, es decir, un instrumento básico para la comunicación, para la construcción del conocimiento, para la realización de aprendizajes, y para el logro de una plena integración social y cultural.

Por lo que respecta a las actividades, los recursos y los materiales didácticos, y con objeto de poner en marcha un currículum intercultural, es necesario que el profesorado realice una selección de estos tres aspectos. La LOGSE (1990) trajo una nueva reflexión sobre los materiales curriculares, en el sentido de que ahora son materiales plurales, además de la inclusión de los denominados temas transversales. Por su parte, PRADO ARAGONÉS (2001: 248-249) plantea una batería de actividades, que, a su vez, conllevan la utilización de determinados

recursos y materiales didácticos. Destacamos las siguientes:

- Reflexión, a través de intercambios verbales, de experiencias, en diálogos, debates, coloquios, de situaciones reales vividas por los propios alumnos, en torno a su vida cotidiana, costumbres, ideas, sentimientos... Y también sobre su lugar de origen, tradiciones, costumbres, literatura, folclore, gastronomía...
- Comentario de textos escritos (literarios, históricos, periodísticos) que planteen temas o noticias relacionados con la inmigración y sus consecuencias sociales y económicas, con posiciones discriminatorias y/o solidarias ante hechos marginadores.
- Confección de dossieres con esa información por temas con los que se puedan crear murales, periódicos, también con temas transversales sobre la tolerancia, la paz, la solidaridad.
- Comunicación por Internet con personas y organismos de distintos países, para conocer mejor su realidad, desde una visión universalizadora de la cultura.
- Visionado de películas con un debate posterior. Por ejemplo, *Mississippi en llamas*, *La lista de Schindler*, *El Piano*, *Thelma y Louise*, por citar ejemplos bien conocidos.
- Audiciones musicales, especialmente de canciones modernas, con mensaje, que conectan muy bien con el alumnado, y trabajo posterior sobre lo escuchado.
- Exposición de fotografías y dibujos que promuevan la defensa de los valores interculturales, frente a la frecuente insolidaridad social.

La valoración, tanto del proceso como de los alumnos durante el desarrollo y al final del mismo, es de suma importancia para determinar la necesidad de introducir las oportunas modificaciones, a fin de mejorarlo:

- Por lo que respecta al alumno, se valorarán su integración en el aula, la interacción y el trabajo en grupo, la exposición, discusión y confrontación de ideas, así como su posterior puesta en común.
- En relación con el proceso, habrá que comprobar si el clima de aprendizaje ha sido respetuoso, si se han reconocido y aceptado las diversas culturas

presentes en el aula con actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, si se ha facilitado entre el alumnado la expresión oral de sus vivencias culturales y si se ha utilizado el diálogo crítico y el debate como medidas preferentes en la resolución de conflictos.

7.2.3. Casos especiales de programación: La literatura Universal.

La literatura es una materia fundamental en la formación del alumno, por una parte como fenómeno estético que desarrolla su sensibilidad y su capacidad de comprensión y expresión y, por otra, como exponente cultural que los ayuda a comprender y analizar la realidad, las formas de estar en el mundo de los seres humanos. La literatura, así, se convierte en expresión de las dimensiones básicas del ser humano, en sus tres grandes dimensiones —dramática, épica, lírica—; se dirige a todos, y, si logra su pretensión, perdura con validez para toda posteridad, como expresión de lo duradero en el fluir de las generaciones.

En la literatura están, a la vez, el pasar y el persistir de la humanidad: su memoria y su cambio, también; la conciencia de nuestra fraternidad con los que ya no están y los que vendrán. La literatura, pues, es histórica, y por eso tiene sentido la “historia de la literatura”, la cual tiene dos aspectos: por un lado, enmarca las obras literarias en la historia de la humanidad, ayudando a ver cómo expresan, incluso inconscientemente, los problemas y valores de su sociedad en su época; por otro lado, señala su historia interna, la evolución de sus formas expresivas, de los modos de escribir, de las relaciones de los autores con sus respectivas tradiciones, que, en cada momento, les ofrecen unas posibilidades y les niegan o les regatean otras.

Por medio de esta materia optativa, describiremos el proceso de la Literatura Universal, pero naturalmente en la perspectiva real en que se presenta ante unos lectores de nuestra lengua y de nuestro tiempo —los alumnos—, los cuales tenderán, con buen derecho, a verlo todo en contraste o semejanza con lo propio. Pero “lo nuestro”, si queremos entenderlo bien, desciende de una tradición que no es sólo de nuestra lengua: en especial, los clásicos de la Antigüedad —y la Biblia, leída sobre todo en latín—. En la periferia del campo visual irían entrando poco a poco otras literaturas de Oriente Próximo y Medio. Y aun ya formada nuestra lengua y su literatura, se tomarán como propios algunos movimientos surgidos en otros países —ante todo el Renacimiento, que se presenta en latín y en italiano, para ser base de todo lo posterior, en las principales lenguas occidentales—.

Ya durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y también en las materias Lengua Castellana y Literatura I y II del Bachillerato, los alumnos trabajan el discurso literario en sus distintos géneros, pero centrándose sobre todo en la literatura española, si bien completándola o relacionándola con otras literaturas cuando es necesario. La optativa Literatura Universal situada en la modalidad de "Humanidades y Ciencias Sociales", dentro del itinerario de Humanidades, ofrece a los alumnos la oportunidad de profundizar en el conocimiento de las literaturas no españolas. Discurso cognitivo que nunca debería perder de vista que, aun en estos niveles, se debe seguir fomentando en los alumnos la afición por la lectura, en este caso de textos literarios, y que eso tendría que constituir el eje conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, naturalmente contemplando también la reflexión y el análisis acordes con las edades adolescentes y el nivel de desarrollo psico-afectivo en los que se encuentra el alumnado al que va dirigida esta materia.

El DCB (LOGSE, 1990) organizaba el tratamiento de esta materia, como complementaria de Lengua y Literatura, en cuatro grandes bloques temáticos, dando libertad al profesor para que los estructure de diferentes maneras: estudio histórico de la evolución de los géneros o por temas determinados, estudio estrictamente cronológico, en función de innovaciones estéticas, etc. Por ejemplo:

- Literatura clásica.
- Nuevas estéticas: hacia la contemporaneidad.
- El siglo XX y sus literaturas.
- La literatura actual.

Es muy importante la relación que podemos establecer con otras materias de la misma modalidad: Historia del Arte, Latín, Griego, Historia de la Filosofía e Historia del Mundo Contemporáneo, lo que permitirá realizar sugerentes trabajos interdisciplinares de investigación. De entre las diferentes formas en que se puede abordar el estudio de esta materia, ofrecemos dos estrategias diferentes. En una se busca el conocimiento de la literatura clásica —primer bloque— a partir de un trabajo de investigación sobre el mito. En la segunda, en cambio, se propone un trabajo comparativo sobre dos autores, Shakespeare y Molière, referido al segundo bloque.

La enseñanza de la Literatura Universal —la descripción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de esta materia optativa está publicada en el

BOJA de 25 de agosto de 1995— se debe enfocar con tres criterios fundamentales:

- Planteamientos metodológicos diferentes para potenciar el desarrollo de la actitud crítica del alumno, como complemento a Lengua y Literatura Española.
- Facilitar el trabajo investigador de los alumnos, con propuestas dinámicas y sugerentes.
- Creación del clima adecuado para lograr que los alumnos se interesen por la lectura de obras significativas de épocas y culturas diferentes, como contraste con las que han realizado en la literatura española.

Las capacidades que deberían desarrollar los alumnos son las siguientes:

- Conocer en términos generales las principales etapas en la evolución de la literatura universal y utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas adecuadas para el estudio de la literatura.
- Leer e interpretar los textos literarios relacionándolos con los contextos en que fueron producidos.
- Explicar las peculiaridades de un texto literario, poniendo de manifiesto la naturaleza de su estilo.
- Reflexionar sobre la conexión existente entre las diversas facetas del arte y las circunstancias socio-históricas en que se producen.
- Adoptar una actitud abierta y curiosa ante cualquier manifestación literaria.
- Apreciar la literatura como proyección personal humana, como instrumento para la comprensión de la realidad y como reflejo de la sensibilidad colectiva.
- Valorar la producción literaria como producto de la riqueza y variedad de las distintas culturas y mostrar curiosidad e interés por su situación actual.
- Comprender y analizar con conciencia crítica el valor normativo y modélico de la literatura a lo largo de la historia.
- Mostrar un grado suficiente de rigor en la realización de trabajos científicos y evidenciar el gusto por la obra bien hecha.
- Disfrutar de la lectura como fuente de nuevos conocimientos y experiencias y como actividad placentera para el ocio.

7.2.3.1. Esbozo de programación.

A la hora de elaborar este esbozo de programación, nos hemos centrado en los países más destacados dentro de cada movimiento y en los géneros más representativos de cada época literaria. El desarrollo histórico se estructura en grandes épocas: siguiendo las indicaciones del currículum oficial, se parte del Renacimiento para llegar hasta la literatura actual. Para ello, hemos partido de una obra que consideramos fundamental en este campo, a saber, la *Historia de la Literatura Universal* de M. DE RIQUER Y J. M. VALVERDE (1984: I, 6), cuyo principal propósito fue conseguir que los lectores sintieran vivos deseos de leer o releer por sí mismos algunas de las obras que a los autores les ha gustado leer. Así pues, lo que pretenden aquí es una obra para incitar a leer, y no para dar por leído lo no leído.

En cuanto a la traducción literaria y sus problemas y ventajas, hay que decir que las limitaciones idiomáticas de la mayoría de los alumnos conllevan la necesidad de manejar traducciones de las obras escritas en lenguas extranjeras. Parece, entonces, necesario que el alumnado sea consciente de la naturaleza de su acercamiento a estas literaturas y comprendan tanto que las traducciones son versiones necesariamente deformadas del original y por qué, así como el inestimable vehículo de transmisión intercultural que suponen.

Esta materia ha de contribuir a que los alumnos desarrollen las siguientes capacidades:

- a. Aficionarse y obtener gozo y satisfacción por la lectura de obras literarias como fuentes de experiencias placenteras, estéticas e intelectuales.
- b. Ser capaz de crear textos literarios según los parámetros de los movimientos o escuelas que se vayan estudiando.
- c. Apreciar la labor de los autores literarios y respetar sus creaciones como exponente que son de la aspiración humana por explicar el mundo y expresar pensamientos y sentimientos individuales y colectivos.
- d. Valorar las diferentes culturas que se reflejan en las manifestaciones literarias, como base para la paz y la convivencia, discriminando aquellos aspectos que supongan xenofobia, sexismo, o cualquier otro

tipo de marginación de los seres humanos por causa de su condición individual o colectiva.

- e. Observar la presencia de un fondo mítico común, vehiculado a través de arquetipos, temas recurrentes, etc., que alimenta toda la producción literaria universal y va siendo interpretado y revisado por los escritores en diversos contextos espacio-temporales.
- f. Conocer aquellas obras de la literatura universal que coadyuven a la comprensión de la realidad y, por tanto, de uno mismo, y viceversa.
- g. Conocer, enmarcándolos en su contexto histórico, sociocultural y artístico, las características propias de los distintos períodos, movimientos, escuelas y estilos literarios y los rasgos peculiares de los principales autores y obras de la literatura universal.
- h. Saber buscar, seleccionar y aprovechar fuentes de información y documentación para la realización de trabajos monográficos concretos.

En cuanto a los contenidos conceptuales y los procedimentales, deberían abarcar: el Renacimiento, los Clasicismos de la Era Moderna, la Ilustración y el Romanticismo, el Realismo, las innovaciones del Siglo XX, la Literatura Contemporánea...

Asimismo, enunciaremos los siguientes criterios de evaluación:

- Producir textos a partir de los modelos que ofrecen los autores que se van estudiando. Se trata de evaluar si el alumno ha asimilado los principios temáticos y estéticos de los autores y movimientos que se trabajan. Para esto, el alumnado deberá escribir poemas, cuentos, etc., en la línea de las corrientes que se estudien.
- Comentar textos literarios breves. Se comprobará si los alumnos saben explicar un texto narrativo, poético, dramático. Dadas las edades que tratamos, no es conveniente abordar comentarios científicos complejos, sino más bien comentarios comprensivos en los que se analice el texto como hecho comunicativo, interrelacionando sus distintos elementos, emisor, receptor, mensaje, código, referente y canal, y reflexionando sobre ellos.

- Elaborar trabajos sencillos sobre libros de creación, explicando sus características, mostrando un criterio personal razonado y utilizando con sentido crítico la bibliografía. Se quiere evaluar aquí si el alumno pone en práctica las habilidades necesarias para el trabajo bien hecho. Así que, igual de importante que los conceptos adquiridos, serán el orden, la claridad en la exposición, el rigor en las argumentaciones, el uso adecuado de la bibliografía y de un lenguaje e ideas personales.
- Interrelacionar los textos que se vayan estudiando cuando sea pertinente y rastrear en ellos aquellos temas recurrentes, arquetipos y constantes míticas que los subyacen. Este criterio no implica una exhaustividad inadecuada para la etapa en la que trabajamos, sino que los alumnos demuestren que han comprendido el sentido de la tradición en la literatura y hasta qué punto todas las creaciones literarias son un producto reelaborado de las anteriores. Tal vez, lo más adecuado sería integrar las actividades de evaluación a las que hace referencia este criterio en las de los dos anteriores.
- Definir y caracterizar algunos momentos importantes en la evolución de la Literatura Universal e indicar su conexión con las ideas estéticas, políticas, religiosas, dominantes y las transformaciones culturales de su contexto. La intención es saber si el alumno puede explicar los cambios de tendencias literarias y enmarcarlos en el conjunto de circunstancias culturales que los rodean. Es decir, si sabe establecer un nexo entre la literatura y la concepción de mundo que tienen las diferentes sociedades, siempre en transformación.
- Valorar las obras literarias como expresión que son de las ideas y sentimientos individuales y colectivos, y como instrumentos de conocimiento que acrecientan el caudal de la propia experiencia. Se trata de constatar una actitud interesada, a la par que respetuosa y abierta, ante el fenómeno literario, que ha de entenderse no sólo como una manifestación individual sino como la expresión de la colectividad humana. Serán índices de esta actitud: la existencia de un hábito lector, el interés por la actualidad literaria, la explicación oral o escrita de cómo contribuye la lectura de una obra literaria al enriquecimiento de la personalidad, a la formación de una conciencia crítica, a la mejor comprensión de la realidad, etc.

7.2.3.2. La literatura clásica a través del mito.

Proponemos el acercamiento al mundo clásico a través del mito, que está fuertemente ligado a la literatura griega y latina. El procedimiento que sugerimos es la investigación sobre determinadas producciones literarias y, como recursos fundamentales, indicamos: el análisis de textos, la lectura de obras completas, la representación teatral, la proyección de vídeos y la visita a museos.

Podemos definir el mito como una fábula, una ficción alegórica que lo es fundamentalmente en materia religiosa. En otras palabras, se trata de las historias de los fabulosos dioses y héroes de algunas religiones. Son principalmente leyendas, fábulas o invenciones con las que en algunas civilizaciones y en algunos momentos se ha pretendido explicar la realidad que rodea a los hombres; generalmente son relatos verosímiles, es decir, que tienen apariencia de verdaderos, pero que, sin embargo, no se pueden demostrar. Tienen la misma verosimilitud que algunos cuentos o novelas, ya que pudieron haber sucedido en la realidad, pues pueden parecer reales, si bien son relatos ficticios con apariencia de realidad.

Cuando estos relatos se encadenan y relacionan unos con otros, de tal forma que crean un esquema general bastante coherente y organizado, con la pretensión de explicar todo un mundo fabuloso, es cuando una colección de mitos se denomina Mitología.

Durante bastante tiempo del pasado siglo XX, y como consecuencia de la mentalidad muy racionalista que se había extendido en Europa desde el siglo XVIII, los mitos fueron despreciados y considerados como una lastimosa y risible manifestación de los primeros momentos de la historia del ser humano. Por otra parte, contemplados desde la altura, el progreso y la seguridad en sí mismos, que tenían los hombres del siglo XIX, éstos hablaban de los mitos como de algo infantil, como de algo anterior al desarrollo de la razón humana y a la época racional, lógica y objetiva, "de los filósofos". Era como si el hombre debiera avergonzarse de haber podido emplear en algún momento un sistema de pensamiento tan primitivo, una manera aparentemente tan infantil de explicar las cosas.

Desde el último tercio del siglo XX hasta nuestros días, se viene planteando este asunto de otro modo. Así, no se tiene inconveniente en considerar que los mitos eran un especial modo de explicar el mundo, haciendo de alguna manera comprensibles los fenómenos que rodeaban a los seres humanos. De este modo, la

Mitología tiene una pretensión semejante a la de la ciencia racional, muchas de cuyas explicaciones y teorías también se han quedado pasadas de moda y sobrepasadas por otras posteriores. A nadie se le ocurre, por ejemplo, mofarse de los científicos de no hace mucho tiempo cuando decían que el átomo no se podía dividir, al contrario de lo que se demostró después. Cada explicación ha sido siempre un paso adelante hacia una verdad siempre lejana.

Para trabajar la literatura a través del mito, proponemos las siguientes estrategias metodológicas:

- El trabajo de investigación: Los alumnos se han de dividir en grupos reducidos. A cada uno de los cuales les daremos una bibliografía disponible que han de buscar en el centro o en otras bibliotecas y seleccionar aquellos textos más significativos que tratan de los mitos de los dioses, de los héroes y de los hombres. Deben tener en cuenta la adopción de los dioses griegos por los romanos, a los que denominan con nombre latino. Esta labor investigadora, que requiere lectura de textos cortos y de una obra completa, de lo que se hablará más adelante, se puede plantear de varias formas. Sugerimos algunas:

- *Sobre personajes.* A cada grupo se le encarga la investigación sobre determinados personajes, dioses y héroes: Zeus, Gea, Dionisos, Ulises, Ares, Urano, Hades, etc.
- *Sobre temas,* de los que indicamos algunas sugerencias:
 - Amor y celos: Afrodita-Adonis, Apolo, Zeus, Eros, Hefesto-Afrodita-Marte, etc.
 - La tierra y sus frutos: Deméter-Perséfone, Dionisos, muerte de Adonis, Apolo-Dafne, Apolo-Jacinto, Apolo-Cipariso, etc.
 - El tiempo: Cronos, Perséfone-Deméter, etc.
 - Aventuras: Ulises, Teseo, Hércules, Perseo, etc.
 - La rivalidad: Hera-Tetis-Peleo, Ariadna-Atenea, etc.

Una vez seleccionados los textos, los alumnos los resumen, comentan y los acompañan de dibujos o ilustraciones alusivas a los mitos y personajes investigados. Deben incorporar, también, los trabajos derivados de las visitas a los museos, que más adelante comentamos. Sobre el resultado final, encuadrado, hacen exposiciones orales, por grupos, para que toda la clase tenga una visión

global del mito. A continuación, los diversos trabajos van circulando, de una forma ordenada, entre los diversos grupos para que observen y juzguen los trabajos de los demás compañeros. Como actividades complementarias al trabajo sobre textos, recomendamos las siguientes (con la función de que logren una visión más completa del mito, a la vez que observan otros lenguajes no verbales sobre el mismo, de la propia cultura clásica o actual):

- Proyección de vídeos educativos.
 - Proyección de películas como *Jasón y los argonautas*, de Don Chaffey.
 - Visita a un museo de pintura: El Museo del Prado ofrece varias salas dedicadas a pintura mitológica (Goya, Velázquez, Rubens, especialmente, y otros). También dispone de un libreto didáctico (QUINTANA MARTÍNEZ, 1991) muy interesante: *La mitología en el Museo del Prado*. Los alumnos pueden ver los distintos cuadros expuestos y localizar (título, autor, fecha) los relacionados con los temas que trabajan en sus grupos respectivos. Los describirán y comentarán el mito que en ellos se reproduce. Este trabajo, como hemos indicado, lo pueden adjuntar a su investigación.
 - Visita a un museo arqueológico: El Museo Arqueológico Nacional, de Madrid, presenta unas salas dedicadas a Grecia y Roma donde, de una manera muy didáctica, se ofrecen vitrinas llenas de objetos de la vida cotidiana y amplia información en paneles explicativos. Lo observado en este museo les puede servir a los alumnos, como en el caso anterior, para completar su trabajo. Pueden dibujar y describir aquellas cerámicas en las que aparecen escenas mitológicas. Existe, también, una guía didáctica en el museo, titulada *Salas griegas y etruscas*.
 - Representación en clase de algunas escenas de la obra leída por los alumnos.
 - Debate general sobre el mito grecolatino y los mitos actuales de la juventud (relación, diferencias, etc.).
- Análisis de textos: Se realizará sobre fragmentos significativos de obras como *La Ilíada* y *La Odisea*, de Homero, y *Las metamorfosis*, de Ovidio, fundamentalmente, así como de algunas escenas de la obra completa que lean los alumnos. Además, se pueden analizar textos medievales, por ejemplo, fragmentos

de cuentos medievales, como los que proponemos en las estrategias metodológicas de este capítulo.

Asimismo, esta materia optativa permite realizar análisis de textos de diferentes obras y autores, siguiendo algunas técnicas de la literatura comparada. Citamos el caso de la literatura india. Ningún otro apartado de esta literatura encierra más interés para un estudioso de literatura comparada como las fábulas y cuentos de hadas. Son muy pocos los motivos centrales de fábulas europeas que no se encuentran en muchas de las colecciones indias, aunque existen numerosas razones para pensar que este tipo de literatura se originó precisamente en la India. La más antigua e interesante de estas colecciones fue escrita en lengua pali, aproximadamente, en el siglo IV a.C. Este conjunto de fábulas, que incluye cuentos acerca de las vidas anteriores de Buda, recibió el nombre de *Jataka* y, al igual que las otras dos importantes colecciones de la literatura sánscrita, el *Panchatantra* y el *Hipotadesa*, se basan en fuentes budistas.

Una nota muy característica de los conjuntos de fábulas y cuentos de hadas sánscritos es la inclusión en ellos de numerosas historias insertadas en un mismo hilo narrativo, un estilo que fue adoptado por las literaturas de otros pueblos orientales, como se puede comprobar, por ejemplo, en los cuentos de *Las mil y una noches*, pues el *Panchatantra* se tradujo del sánscrito al árabe, al griego, al persa, al turco, al sirio, al hebreo y al alemán, y del alemán a otras lenguas europeas. Por otro lado, el *Hipotadesa*, atribuido a Narayana, parece estar compuesto por fragmentos del *Panchatantra* y de otras obras, mientras que la colección de cuentos de hadas más conocida, el extenso *Kathasaritsagara*, fue escrito íntegramente hacia el año 1070 por el poeta Kashmiri.

- Lectura de una obra completa: Se puede realizar una lectura colectiva, dándole una dimensión lúdica, con la intervención de todos los alumnos, de una obra de teatro: *Antígona* o *Edipo rey*, de Sófocles, por ejemplo. Esta lectura puede hacerse de varias maneras: una, más informal, llevada a cabo desde la misma colocación de los alumnos en la clase; otra, más formal, puede acompañarse de la gesticulación y el movimiento, en la que los alumnos intervinientes van saliendo a un espacio libre de la clase desde donde, de pie, realizan una lectura dramatizada.

Este trabajo de investigación puede tener otras dimensiones diferentes en su presentación: como mural realizado en la clase y como exposición en paneles en el vestíbulo del instituto o en un sala, especialmente habilitada para ello, con el fin de que el resto de los alumnos del centro puedan disfrutar con la observación y lectura

de un trabajo de esta envergadura.

- Trabajo comparativo. Proponemos, a continuación, una estrategia para realizar un trabajo de investigación sobre dos grandes figuras, Shakespeare y Molière, centrado en la comparación de una obra de cada uno de ellos, en la que se plantea un mismo tema, pero con un tratamiento diferente: *El mercader de Venecia*, de Shakespeare, y *El avaro*, de Molière. El trabajo se ha de hacer en grupos, aunque la lectura de las obras sea una actividad individual.

- Los autores y sus épocas. Los alumnos, a través de una bibliografía facilitada por el profesor y el análisis de unos textos seleccionados, han de abordar, en primer lugar, el estudio de los autores y el contexto político-social en el que se desarrollan las vidas de Shakespeare (1564-1616) y Molière (1622-1673), comentando sus similitudes y diferencias. Otro elemento importante, previo a la lectura de las obras, será analizar y comparar el contexto literario y especialmente el teatral, donde dichos autores estrenan sus obras. Sería interesante, pues ya tienen conocimientos previos por lengua y literatura, compararlos con los corrales españoles donde Lope de Vega estrena las suyas. Indicamos, en la nota al pie nº 64, algunas características de los teatros ingleses, a modo de ejemplo.
- La obra. Una vez enmarcadas las obras en el conjunto de la producción de estos autores y en sus épocas respectivas, se realiza la lectura individualizada de las mismas. Mientras se efectúa ésta, se irán realizando comentarios de textos de determinadas escenas en la clase. Debemos indicar determinadas pistas de lectura para que los alumnos se vayan fijando, mientras leen, en aquellos aspectos sobre los que luego tendrán que trabajar. Un valioso instrumento para ello es el lápiz, con el que irán anotando en los márgenes ejemplos de los que luego se van a servir.
- Estilo. Variedad de lenguajes. Por ejemplo, en *El avaro*, según la clase social y el estado anímico de los personajes. Los alumnos pueden observarlo, comparando el lenguaje coloquial de muchas de sus escenas con el ampuloso, lleno de profusa adjetivación y epítetos altisonantes, de la primera escena del acto I.

Como actividad alternativa, paralelamente a la lectura individual de cada alumno, se pueden realizar en la clase lecturas dramatizadas de determinadas

escenas. Al final, cabe la posibilidad de realizar una representación, en la misma clase, de algunas escenas: la del juicio, en *El mercader de Venecia* (escena primera, acto IV) o la de Harpagón y Frosina de *El avaro* (escena sexta, acto II), como ejemplos. Utilizando la misma metodología, ambas estrategias son extrapolables, lógicamente, a otras épocas y a otros autores, buscando nuevos centros de interés para las obras sobre las que se vaya a trabajar.

Por último, baste decir que será necesario realizar la selección de propuestas didáctico-metodológicas. Conocer las manifestaciones literarias más significativas de otros pueblos, como reflejo de su identidad cultural, es el objetivo de la Literatura Universal, materia optativa del Bachillerato, que se puede ofertar a los alumnos de 2º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y que estaba ausente en el BUP de la Ley General de Educación. Los jóvenes escolares están en disposición de leer e investigar sobre textos que reflejan las grandes preocupaciones del hombre y han supuesto importantes avances estéticos.

Al ser una materia optativa, enmarcada en una amplia oferta educativa, es fácil constatar que su elección será debida, fundamentalmente, a una fuerte motivación en los alumnos por la lectura y el conocimiento de manifestaciones literarias que se han producido en un entorno diferente al que viven, lo que redundará, en definitiva, en una mejor predisposición hacia esta materia. En este sentido, no hay que olvidar el factor de motivación del alumnado a la hora de seleccionar los contenidos. No se trata (porque, entre otras cosas, sería imposible) de hacer un recorrido por la historia de la literatura universal, sino más bien de elegir aquellos textos que más puedan interesar a los alumnos y, al mismo tiempo, les procuren una visión de conjunto de la creación literaria como fenómeno exponente y condicionante de las distintas culturas del planeta.

7.2.4. Casos especiales de programación: La Literatura culta y oral en Andalucía.

Se justifica su presencia en el currículum del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales porque una de las señas de identidad andaluza está representada por la producción literaria realizada en Andalucía o sobre Andalucía por parte de los autores que se han interesado por su cultura y su realidad social a lo largo de los diferentes movimientos estéticos de la historia moderna y contemporánea. Junto a esta producción culta, la tradición popular ha conservado, recreado y difundido una serie de textos de tipo literario, fundamentalmente orales, cuya supervivencia

puede rastrearse en la actualidad.

Efectivamente, todavía existe la posibilidad de recoger romances, canciones, refranes, adivinanzas y juegos infantiles que son recordados en determinadas zonas y que constituyen un importante testimonio cultural y literario de Andalucía. En esta labor de recuperación, pueden desempeñar un singular papel los alumnos de esta materia optativa, debidamente orientados por el profesor. Cabe, de igual modo, la recreación en las aulas de la literatura popular para revitalizar esta cultura, con objeto de que no sea eliminada por la tendencia homogeneizadora de los medios de comunicación contemporáneos.

De esta tradición popular se han impregnado siempre, de una forma más o menos directa, los creadores andaluces, nacionales y extranjeros que han tomado a Andalucía como motivo literario. Poner en evidencia la inter-textualidad y el diálogo entre ambas producciones literarias, culta y popular, debería ser uno de los objetivos específicos más relevantes de esta materia.

Por otra parte, la imagen de Andalucía ha sido proyectada en gran medida por los viajeros extranjeros y ha realimentado nuestro imaginario social, conformando unas determinadas asunciones, estereotipadas y connotadas internacionalmente. Analizar este fenómeno y sus repercusiones históricas y culturales constituye otra de las tareas nucleares de esta materia optativa, en la que los conceptos que se elaboren fundamentarán y fomentarán una imagen positiva y veraz de nuestra calidad estética, social y cultural.

Los programas de *Literatura Culta y Oral en Andalucía*, así como los de la otra optativa de 2º del Bachillerato de Humanidades, *Literatura Universal*, parten de la base de que los alumnos de este nivel ya han debido de trabajar bastante la literatura en español y ya tienen un equipaje suficiente de lecturas y pueden, por tanto, profundizar en parcelas especializadas de lo estudiado. Esto puede ser cierto, pero no siempre nos vamos a encontrar este panorama. La descripción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de esta materia optativa está publicada en el BOJA de 25 de agosto de 1995. Tiene como presupuesto teórico la pretensión de que se estudie lo cercano al alumno, lo local, lo comarcal y lo regional o autonómico. Veámoslo someramente.

- **Objetivos.** Están diseñados como punto de partida para que se puedan adaptar a la secuenciación de contenidos que realice el profesor. Son los siguientes:

- A. Promover que en los Centros escolares se conozca la realidad cultural andaluza actual, en coherencia con los Programas de Cultura Andaluza elaborados por la Consejería de Educación, y ello desde una propuesta de "escuela abierta".
 - B. Conseguir que los alumnos reflexionen de modo personal, documentado y crítico sobre la literatura de tradición oral de su entorno y sus modos lingüísticos particulares, así como sobre los factores sociológicos, personales, ideológicos, estéticos que la configuran.
 - C. Fomentar el aprecio y el uso de la modalidad lingüística andaluza (norma lingüística propia) a través del conocimiento de algo tan particularmente vivo como la literatura de tradición oral, en la que la expresión (léxico, construcciones) no está homogeneizada por la norma académica "estándar", como ocurre en el caso de la lengua escrita.
 - D. Propiciar una forma distinta y viva de aproximación, consideración y estudio de la literatura, y particularmente, en el ámbito que no suele ser contemplado en las instancias académicas.
- Contenidos. La nómina de autores y escuelas que se presenta en los contenidos tiene un carácter orientativo, el de señalar posibles temas de estudio. La programación didáctica de esta materia debería recoger, como núcleos de investigación y estudio, algunas de las sugerencias que se proponen en el BOJA citado más arriba, sin pretender abarcar la totalidad de los contenidos que contiene. Están agrupados en cuatro grandes bloques de los que el profesor se nutrirá para hacer su programación de aula:
- I. La literatura popular en Andalucía. Se tendrán en cuenta algunos de los motivos, temas y formas relacionados con la literatura popular, oral y tradicional de Andalucía.
 - II. El encuentro de la literatura culta con la literatura popular andaluza. Merece un especial interés el estudio y la investigación de la pervivencia de la literatura popular y oral en la producción escrita de algunos autores cuya obra se ha visto impregnada de esta tradición anónima.
 - III. La literatura de los viajeros por Andalucía. Se propone la lectura y comentario de algunos textos significativos de los viajeros nacionales

y extranjeros por Andalucía, con la intención de someterlos a un análisis crítico; sobre todo de aquéllos cuyas obras han tenido una especial relevancia en la construcción de la visión estereotipada y anecdótica de Andalucía, o aquéllos otros cuya otra percepción resulta más precisa y ajustada a la realidad.

IV. La literatura andaluza en la actualidad. Tiene un especial interés la lectura de textos y obras de los autores andaluces más recientes, para contemplar la literatura como una creación viva y actual.

7.2.4.1. En torno a los conceptos de "culto" y "popular".

La investigación teórico-crítica sobre las disciplinas humanísticas, entre las que se incluye la literatura, tropieza a menudo con el uso indiscriminado de determinadas categorías, legadas por la tradición crítica o acuñadas por los historiadores de la literatura, cuya definición está lejos de resultar tan obvia y evidente como pudiera parecer. Buen ejemplo de ello lo constituyen precisamente los conceptos de literatura culta y literatura popular.

Nuestro objetivo no es definir tales categorías, sino, más modestamente, proponer un marco teórico en el que puedan ser abordadas con mayor rigor conceptual. Por ello, el punto de partida es considerar lo culto y lo popular como categorías valorativas, pragmáticas, y, por tanto, relativas al contexto histórico, cultural, artístico e ideológico que las define y las aplica. No cabe, entonces, una definición ahistórica o general de las mismas, sino un análisis de cómo funcionan y se relacionan dentro de un sistema literario y cultural concreto.

También el objeto al que tales calificaciones se atribuyen requiere una explicación, pues no debe olvidarse que el concepto de literatura vigente hoy se remonta a finales del siglo XVIII y exige ser matizado cuando lo aplicamos a otras etapas de nuestra historia cultural (Edad Media, siglos XVI y XVII). La literatura "existe" en tanto que se configura como una institución (una práctica comunicativa institucionalizada) en el marco de una sociedad y de una cultura determinadas y en interacción con otras instituciones discursivas (el mito, la historia, la filosofía, la retórica, etc.). Hay que desterrar de una vez por todas cualquier definición esencial o universal de la literatura; un repaso somero de la historia literaria evidencia las múltiples e incluso contradictorias definiciones que se han ido proponiendo en las diferentes poéticas.

Por otra parte, debe desecharse también la idea de que cada época se identifica con una sola concepción de la práctica literaria. La visión retrospectiva del pasado cultural e histórico produce a menudo el espejismo de una uniformidad que distorsiona gravemente la realidad de la que se pretende dar cuenta. La definición de lo literario, del valor literario, no es sólo cuestión de época, sino también de grupos sociales que pugnan entre sí por consolidar e imponer sus criterios de literariedad. La literatura, como sistema cultural secundario, es una actividad que engendra su propia teorización, de modo que el atributo literario es un valor socio-cultural que los participantes en los procesos comunicativos literarios asignan, según criterios variables, a determinados productos verbales y generalmente escritos.

Así pues, del concepto (oficial, canónico) de literatura construido por quienes ostentan el control de la institución se derivan la jerarquía de géneros, los juicios de valor tales como buena o mala literatura, las calificaciones de culto y popular, y la relegación a la esfera de lo "no-literario" de fenómenos como la literatura oral, la literatura de consumo, las traducciones de obras literarias, la literatura infantil o juvenil, la para-literatura, etc. Por todo ello, la distribución de los textos dentro de la literatura culta o de la literatura popular no se rige por criterios meramente estéticos, temáticos o formales, sino que resulta de la intervención de diversos factores conectados con el proceso de la comunicación literaria en su totalidad, que comprende las actividades de producción, recepción, mediación y transformación (SCHMIDT, 1990).

Estos factores actúan de manera diferente dentro de cada sistema literario, a su vez integrado en un contexto histórico y cultural, y por ello requieren estudios monográficos. Mencionaremos algunos de los más relevantes:

- La forma de transmisión del discurso, que repercute en el proceso de su producción y en el modo de su recepción. Y no sólo hay que pensar en la relación que en una determinada cultura mantengan la escritura y la oralidad, (no puede identificarse, sin más, culto con escrito y popular con oral), sino también en el papel que cumplen los medios de transmisión de los textos literarios que se desarrollaron desde el XIX y sobre todo en el XX. La transición de la cultura popular medieval a la cultura popular contemporánea es incomprensible sin contar con el elemento político de las democracias y el tecnológico de los multimedia. Sin ninguna duda, hechos como la perfección de la industria editorial y la ampliación del mercado del libro, el aumento del nivel educativo y con ello del número

posible de consumidores de textos literarios, y el desarrollo de los medios de comunicación de masas, están dibujando una situación nueva en la historia de la comunicación literaria; productos como los best-seller, los video-libros, los audio-libros son expresión del vigor y alcance que posee la literatura en nuestra sociedad. Esta literatura de masas es a menudo descalificada por parte de quienes sustentan la institución literaria (profesores, críticos, escritores, lectores cultos). No es el momento de tratar con mayor amplitud esta cuestión, pero merecería la pena reflexionar acerca de las razones de tal actitud.

- La lengua en que está escrito el texto, que nos remite a otras oposiciones del tipo lengua culta vs. lengua popular (en otras épocas, lenguas clásicas vs. lenguas vulgares); lengua estándar u oficial vs. lenguas propias de comunidades, hablas regionales o locales; registro culto y-o literario vs. registro informal (hablas coloquiales, argóticas, jergales); etc. Como ejemplo del funcionamiento socio-ideológico de estas oposiciones valga el caso del Perú: el canon literario oficial es la literatura escrita en español cuando el sesenta por ciento de su población es analfabeta, buena parte sólo habla el quechua y sus relaciones literarias son exclusivamente orales.
- La jerarquización genérica que la institución literaria realiza en cada momento de su evolución. Recordemos la antigua clasificación en géneros altos o bajos, el rechazo de la novela por parte de la crítica oficial hasta finales del XVIII, el desprecio hacia la literatura de género en aras del sacrosanto valor de la originalidad erigido por los románticos, y que llega hasta nuestros días en la consideración peyorativa de géneros tales como el folletín, la novela policíaca, o la novela histórica.

La presentación somera de estos supuestos nos lleva a una conclusión básica: la necesidad de eliminar la dicotomía entre la literatura culta y la popular. No existe frontera entre lo culto y lo popular si consideramos la literatura como un polisistema (EVEN ZOHAR, 1999) o conjunto complejo de esferas de actividad de diferentes órdenes y estratos comunicativos. Tales estratos están en conflicto, pero se autorreclaman: del mismo modo que la lengua no es propiamente un sistema sino un sistema de sistemas, la literatura se manifiesta como un sistema dinámico en el que todos los estratos interactúan. De este modo, el sistema literario acoge no sólo lo que institucionalmente se cataloga como literario, sino también lo no-literario, esa inmensa producción que podemos englobar bajo los marbetes de

literatura popular, literatura de masas, literatura de consumo.

En consecuencia, el estudio de la literatura no puede limitarse a las "obras maestras", a los autores y los textos canonizados, sino que debe abarcar todos aquellos fenómenos situados fuera del centro, en la periferia del sistema, que pugnan por hacerse un lugar en el centro, y que estimulan así el dinamismo de los estratos canonizados. De lo que se trata entonces es de estudiar precisamente los procedimientos de relación entre centro y fuera, entre lo canonizado y lo no-canonizado, que determinan en gran medida la vitalidad y la evolución de los sistemas literarios (BAJTÍN, 1987).

7.2.4.2. Literatura oral y literatura escrita.

Cualquier aproximación, por mínima que sea, al contexto de la literatura oral produce en el curioso y en el especialista la sensación de estar ante un enmarañado mosaico por el que resulta complicado desenvolverse, debido a lo variopinto y plural de las manifestaciones orales y habituados como estamos a la letra escrita, al consumo de un producto acabado que cuando nos llega ya no lo hace con el sello de "literatura". El producto oral se nos ofrece, en muchos casos, ambiguo, oscilante en su consideración, o no, de literatura y, sobre todo, misterioso, pues los caminos que ha podido seguir hasta entonces han sido los de la anónima voz de generaciones y generaciones. Los textos orales necesitan de algunas previas explicaciones para ser entendidos por todos en su carácter de pluralidad y, a la vez, de uniformidad, la que les concede la única nota común de haberse transmitido por el milagro de la voz y la memoria. En las líneas que siguen trataremos de aclarar algunos conceptos.

Consideramos que el término literatura abarca toda actividad creativa fundamentada en el lenguaje humano. Por tanto, podemos afirmar que son literarios los textos escritos creados con este fin, pero también los textos orales de idéntica intención. A pesar de ello, los estudios críticos sobre literatura raramente han consagrado sus esfuerzos al análisis de los textos orales. Incluso el origen etimológico de la palabra que designa un objeto científico –LITTERA– los vincula especialmente con el texto escrito.

Para J. A. CID (1979: 281-361), el conflicto aparece porque, al crítico habituado a extrapolar categorías formadas por y para el estudio de una literatura culta —categorías elevadas luego a una validez universal que distan mucho de

tener— le es difícil concebir una forma de existencia literaria independiente de la letra impresa. En el estudio del Romancero, por el contrario, se nos impone la realidad de una poesía cuya plasmación en letras de molde es un hecho en gran medida accidental, y, además, de importancia muy secundaria para explicar su modo de producción e, incluso, el porqué y la forma de transmitirse esta otra literatura.

La literatura tradicional se constituye como género literario cuya transmisión y estilística están fuera de las limitaciones propias de la literatura escrita (autor, fijación). La diferencia fundamental radica en sus formas de transmisión. Las características tan distintas de recepción y difusión de la literatura oral son las que distinguen a ésta de la literatura escrita. Estas formas distintivas de recepción y difusión provocan la aparición de una gramática, una estructura y unos temas específicos de la literatura oral, informados, sin duda, por su forma de recepción y difusión, dotándola de características específicas. Esto no quiere decir que esta gramática propia de la literatura oral no pueda ser compartida por determinada literatura de autor que, al componerse, imita los modos constructivos propios de la literatura oral.

La separación entre literatura oral y escrita nunca ha sido tajante, sino que en distintas épocas de la historia de la literatura se han producido numerosas interferencias mutuas. En determinados momentos históricos, las capas cultas de la sociedad se interesaron por la literatura oral —patrimonio por excelencia de las clases bajas—; su aprecio por la tradición oral motivó que se esforzaran por recoger, copiar e imitar los textos que la tradición popular coetánea atesoraba. También, en sentido inverso, la tradición oral puede asimilar textos de autores individuales introduciéndolos en su cadena transmisora y adaptándolos a los criterios poéticos de la literatura tradicional.

Los textos de la literatura tradicional, al ser fijados en un documento escrito, dejan de comportarse como un texto tradicional: el corsé de lo escrito impide que se transmita en variantes, perdiendo así su tradicionalidad. Sí puede, en cambio, transmitirse miméticamente, sin cambios, esto es, tal como se transmiten los textos populares. (No debemos olvidar que el objeto literario tradicional se caracteriza por su variabilidad y por su apertura, es decir, por su capacidad de adaptación al medio sociocultural en el que se recrea). Otras veces, el texto, quizás por su propia estructura, a pesar de ser fijado en un momento del devenir histórico por escrito, se “retradicionaliza”, es decir, vuelve a vivir en variantes que se separan progresivamente del documento escrito inicial. Por último, un texto oral llevado a lo

escrito, puede tener a partir de ese momento su muerte en la cadena de la transmisión oral quedándose ya dentro de los cauces de la transmisión escrita.

7.2.4.3. Literatura tradicional y literatura popular.

El estudio de las relaciones entre la literatura culta y la tradicional y-o popular revela la sensibilidad con que deseamos atender no sólo a lo que constituye nuestra identidad como herencia del pasado, sino a su evaluación en la hora presente y a su proyección futura. Las identidades son siempre dinámicas, y la preservación de nuestro acervo pretérito no puede ni debe impedir la natural evolución de los productos culturales. Sabemos que un mismo apero de labranza tiene un valor distinto —y cumple una función diferente— según sea utilizado como el instrumento tecnológico más vigente de su momento; si convive residualmente con otros instrumentos que cumplen su función con más eficacia o, finalmente, si ha quedado convertido —en el rincón de un museo— en un objeto que recuerda un pasado que pasó y que se contempla desde el presente con otra mirada.

La comunicación literaria (no sólo la creación, sino igualmente la circulación y la recepción) cumple también su específica función social que, a pesar de una gran estabilidad y de insostenido prestigio en el ámbito occidental, ha ido cambiando con el tiempo. Y, con todos los matices y gradualidades, *docere et delectare* siguen siendo los dos polos no necesariamente antagónicos entre los que se sitúa toda experiencia literaria, o, dicho más genéricamente, la comunicación literaria, como toda interacción humana, más allá y a través de su dimensión frutiva y placentera, persigue una influencia o virtual transformación del entorno; en este caso, fundamentalmente, una incidencia sobre la mente humana, sobre las imágenes que la pueblan, los afectos que derivan de sus estados y sus orientaciones para nuestra acción sobre el mundo. Esto ocurre incluso con las manifestaciones más “puras” de la experiencia literaria.

La llamada literatura popular (noción, por cierto, extraordinariamente conflictiva) es ahora, paradójicamente, una reivindicación culta, porque lo verdaderamente popular (con sus luces y sombras) se ha desplazado hacia otros ámbitos. Porque los colectivos de más débil configuración socio-económico-cultural prefieren otras prácticas comunicativas sociales a los viejos romances o a los relatos transmitidos de boca en boca que, además, en nuestros días, requieren ciertas competencias interpretativas que son necesarias, por ejemplo, para oír una radionovela o contemplar un “culebrón”. Los colectivos más populares nutren sus

mentes con los flujos televisivos que, a pesar de proporcionarles experiencias impensables en otros tiempos, distan mucho de cumplir aquella triple función que canónicamente les era asignada por la incipiente teoría de la comunicación sociologista y unidireccional: informar, formar, divertir.

Por otro lado, hemos de decir que no todos los textos recogidos en la tradición oral son específicamente tradicionales. Su carácter no reside en los orígenes respectivos de una y otra, sino en su forma de difusión y de transmisión y, sobre todo, en la relación que los sucesivos cantores establecen con su propia expresión literaria. Detrás de cada manifestación oral existe, sin duda, un autor individual que, en un momento determinado, queda oscurecido por su misma obra, siendo ésta la que pasa de mano en mano, en detrimento del prestigio de autoría de su creador. Cuando un poema o un relato poseen unos determinados elementos que los hacen triunfar ante un público mayoritario que lo difunde y los disfruta durante incluso siglos, se puede decir que la obra es popular.

La actitud, en definitiva, del pueblo cantor ante la obra popular es, por así llamarla, respetuosa, es decir, los cantores siempre guardan conciencia de que la obra es ajena y, como ajena, la difunden, repitiendo miméticamente lo aprendido, sin interés por alterarla. Es el caso, por ejemplo, de las narraciones de "cordel" o de ciego. Frente a la obra popular, el texto tradicional supone un tratamiento radicalmente distinto por parte de la colectividad transmisora.

Sin embargo, y siguiendo a MENÉNDEZ PIDAL (1972: 74), tenemos que reconocer que existe otra clase de poesía más encarnada en la tradición, más arraigada en la memoria de todos, de recuerdo más extendido y reiterado; el pueblo la ha recibido como propia y al repetirla, no lo hace fielmente de un modo casi pasivo, sino que sintiéndola suya, hallándola incorporada en su propia imaginación, la reproduce emotiva e imaginativamente y, por lo tanto, la rehace en más o menos, considerándose como parte del autor.

De esta opinión debemos retomar dos conceptos: *recuerdo* e *imaginación*. En ellos está esbozado el funcionamiento de la obra propiamente tradicional, pues en ellos se sustenta la vida de ésta. La ausencia del texto tradicional reside en que su vitalidad depende de su capacidad para pervivir en variantes, es decir, para adaptarse a cualquier contexto social y humano que se disponga a emplearlo. De esta forma una obra tradicional rehúye la repetición mimética de generación a generación, pues es su esencial variabilidad la que permite precisamente diferenciar a las generaciones que cantan o cuentan el mismo texto adaptándolo a sus propias

necesidades culturales.

Las sucesivas recreaciones de los transmisores no van en absoluto en detrimento del texto primitivo, sino que cada versión recogida del contexto cultural depende, en mayor o menor medida, de las dos fuerzas que rigen la transmisión de toda expresión artística colectiva: la *herencia* y la *innovación* (presentadas como recuerdo e imaginación por Menéndez Pidal). El juego de estas dos fuerzas es lo que permite apreciar en qué medida el texto tradicional es una creación colectiva. Es fundamental tener en cuenta que la obra tradicional tiene mucho de materia heredada: cada versión recogida es manifestación fugitiva de un mismo texto creado mediante la colaboración de múltiples transmisores. La herencia, por tanto, actúa como canal primordial por el que el colectivo recibe la obra; pero una vez recibida, el mismo colectivo humano se permite adecuarla a sus propias necesidades éticas y estéticas, lo que hace mediante determinados mecanismos de innovación, que actualizan el texto tradicional, lo ponen en presente, hasta hacer que éste exprese las inquietudes más inmediatas del grupo que lo emplea.

En opinión de D. CATALÁN (1970-1971: 1-25), todo poema tradicional es, por esencia, una estructura imperfecta que busca dinámicamente su perfección mediante el desarrollo de posibilidades poéticas contradictorias, que preexistían en potencia en el estado anterior al texto. Esta opinión sobre el romance muy bien podría extenderse al resto de la literatura tradicional. Lo específico de la obra tradicional es, pues, su apertura al tratarse de un sistema en continua renovación en cuanto para sobrevivir necesita de una adaptación al medio en donde se transmite. Las diversas actualizaciones de un romance son realizaciones de un modelo ideal preexistente. El informante se esfuerza en reproducir fielmente la tradición recibida.

De todo esto se deduce que es sólo y exclusivamente el cauce de lo oral lo que aglutina a toda la llamada poesía popular, y no sus distintas formas de supervivencia. Porque lo que se canta o se cuenta no es un producto exclusivo de cada zona. La otra peculiaridad de la obra popular es su extensión en el tiempo y en el espacio: no conoce fronteras como a veces no conoce géneros delimitados. El romance tradicional, sin embargo, es patrimonio del ámbito de la cultura hispánica, en general, en la que los diferentes sistemas socioculturales determinan su impronta.

Cada objeto poético ha pasado a formar parte de una amplia tradición de raigambre hispánica y se ha ido amoldando en la diacronía y en la diatopía a cada

comunidad específica, a cada época precisa. Lo que sí podemos rastrear como peculiar de cada grupo transmisor es la huella que, como innovación, ha imprimido a la materia heredada, las formas que ha empleado para amoldar lo recibido a su propio contexto.

De lo que no cabe ninguna duda es de la pervivencia y relevancia que ha tenido lo popular en la historia de la literatura española, porque, tras la literatura culta, siempre ha asomado el latido constante de lo popular como una corriente viva y revitalizante. Así lo puso de manifiesto M. ZAMBRANO (1996) hace ya algunos años; siguiendo a esta autora, podemos afirmar que en la poesía se ha anudado la tradición y, mediante ella, se ha tomado contacto con el fondo siempre vivo de la cultura popular, con eso que más o menos pedantescamente se suele llamar "folklore". El tradicionalismo nos ha traído las mejores voces en otras horas, nos ha alegrado e ilusionado con la rememoración de nuestro ayer. Ha sido, en realidad, ponernos en comunicación de nuevo con un ayer del que habíamos quedado aislados e ignorantes.

7.2.4.4. La literatura oral en Andalucía.

Es en la forma de actualizar los temas donde el romancero andaluz se muestra peculiar. Como ya han demostrado P. M. PIÑERO y V. ATERO (1987), ratificando y sistematizando las primeras opiniones de MENÉNDEZ PIDAL (1972), las versiones romancísticas andaluzas son, ante todo, esencialmente innovadoras, más alejadas de sus originales primeros que las del resto de la comunidad hispánica. Y esta fundamental innovación consiste, en general, en que los romances se actualizan mediante una simplificación de la historia. El pueblo andaluz, tan próximo a las manifestaciones líricas, esencializadoras, rechaza a la hora de cantar sus romances todo lo que resulta superfluo o contribuye a retardar la acción del relato.

A la vista del repertorio lírico andaluz, parece que es la función "festerá", de divertimento colectivo, la que ha prevalecido en lo que respecta a la utilidad de estos poemas populares. Como en todo el ámbito hispano, la canción no narrativa de Andalucía, es, por definición, esencializadora, dinámica, simple en sus estructuras oracionales, llena de afectividad. Por otra parte, Andalucía, en general, se ha visto cruzada en su tradición oral por la veta importantísima del flamenco, cuyas influencias en la lírica andaluza han contribuido a acentuar los caracteres enunciados anteriormente. La lírica popular andaluza es todo esto y además se

individualiza por una peculiar inclinación a la retahíla, al equívoco y a la burla, al juego, en definitiva. Y ello no hace sino incidir en el carácter predominantemente festivo de este repertorio, más alejado del dramatismo consustancial a otras manifestaciones orales de Andalucía.

Una comparación de cualquier corpus de cuentos populares andaluces con el resto del repertorio hispánico revela unas determinadas tendencias en la tradición cuentística del sur perfectamente coherentes con su tradición oral poética. En primer lugar, los núcleos temáticos hacia los que se sienten más atraídos los transmisores son aquellos relacionados con la burla, el anticlericalismo y la escatología en general. Esta tendencia específica favorece que la cuentística andaluza se desenvuelva en una esencial naturalidad expresiva que huye, ante todo, de alambicamientos y eufemismos, más frecuentes en la tradición del norte.

En segundo lugar, los relatos del sur incorporan con muchísima frecuencia rasgos ambientales de la misma localidad en donde se transmiten, es decir, los transmisores de Andalucía recurren a la reubicación de la fábula para aproximarla a su propio contexto social y humano. Por último, los cuentos andaluces, al igual que los romances tradicionales, se caracterizan por una clara tendencia a la brevedad frente a sus originales primeros. De nuevo, la gran influencia de la expresión lírica y la típica “decantación” de todas las manifestaciones orales andaluzas han condicionado esta forma de actualización.

7.2.4.5. Selección de propuestas didáctico-metodológicas.

Desde nuestra niñez, la mayoría de los andaluces hemos convivido con una diversidad de formas literarias incardinadas en el folklore presente en el completo desarrollo de las vidas de los individuos y las colectividades; la literatura oral ha llegado a adquirir proporciones de monumentalidad, no sólo en cuanto a la magnitud del corpus que integra, sino en lo que se refiere a su apartado estilístico y abanico temático.

Si el término “literatura” la supone en relación necesaria con el texto escrito, ello no es más que una concepción históricamente posterior, así como parcial y empobrecedora. Entendemos que la literatura es una forma de arte cuya característica diferencial es la utilización de un determinado tipo de signos: los lingüísticos. La realización oral del signo es la original; el signo escrito sólo aparece a posteriori, como recurso para la comunicación a distancia y la fijación en el

tiempo.

La literatura oral es la forma más humana, personal y creativa de vehicular el arte. En ella, el receptor recrea y no sólo en su audición, sino también cuando como emisor dice el texto a otros, y se convierte, en definitiva, en coautor. A la literatura escrita no sólo no tienen acceso los analfabetos, sino tampoco los "nuevos analfabetos", los analfabetos funcionales. Es un discurso cerrado y, en muchos casos, elitista. La literatura oral es de todos y para todos. El texto se adecua siempre al receptor: un cuento se puede narrar o una canción se puede cantar, de muchas formas (de un viejo a unos niños, de la abuela a su nieto, de un niño a su padre, etc.) y además recibe matices enriquecedores según la situación comunicativa (junto a la chimenea del invierno, a la orilla del mar en tardes de verano, en la cama a las puertas del sueño, etc.). Suele, por tanto, modificar referentes en relación con el lugar, la estación, el momento, adecuarse al receptor (edad, estado de ánimo, motivo del discurso —una fiesta, una reconciliación, un viaje, un enfado, etc.—).

La literatura oral es, en suma, una literatura viva desde un punto de vista social, porque el tránsito de los textos a través de los individuos, pueblos y generaciones va dejando en ella huellas precisas, acerca de las costumbres, las ideas, los sucesos históricos, las personas, el medio, etc. No pretendemos con esto desvalorizar la literatura escrita, la literatura de autor, cuyo interés y valores no parece necesario resaltar ahora. Pero sí reivindicar, para la sociedad y para la escuela, esa otra forma de creación literaria, igualmente valiosa, complementaria de la anterior, pues aporta valores singulares que la escrita no posee. No olvidemos, por otro lado, la interrelación que existe entre las dos. En muchos casos, la literatura, la literatura escrita, bebe y se enriquece en las fuentes de la literatura de tradición oral. Y también textos que surgieron como literatura escrita y de autor pasaron luego a integrarse —al ser asimilados por el pueblo— en la literatura de tradición oral.

Entendemos que en la época que vivimos, donde las tecnologías de lo audiovisual han resuelto el problema de la comunicación lingüística a distancia, puede ser el momento de recuperar esa manifestación básica de la literatura en que han surgido y vivido las canciones usadas por muchas generaciones en sus juegos, los cuentos contados, escuchados y vueltos a contar por los padres a los hijos, por los abuelos a los nietos: la literatura oral. Porque en un mundo donde cuenta la televisión, los abuelos cuentan cada vez menos, es hora de retornar a esta forma de creación y comunicación. Y no desde un punto de vista meramente arqueológico. Es

decir, no se trata de llevar a cabo trabajos de campo para catalogar una serie más o menos rica de piezas de museo. Se trata, sobre todo, de despertarla como forma de relación en una sociedad en la que los medios vicarios amenazan con consumir el miedo a la comunicación interpersonal, se trata de que los alumnos la conozcan utilizándola y tengan la oportunidad de reincorporarla a la cultura viva.

Finalmente, me gustaría acabar este apartado con unas palabras de F. GARCÍA LORCA (1991: III-216), pronunciadas en una conferencia que dio en Granada el 19 de febrero de 1922, y que —pienso— siguen siendo plenamente válidas para los que creemos que hay que seguir trabajando por mantener, difundir y enriquecer el valioso patrimonio literario de Andalucía: *"Señoras y Señores: A todos los que a través de su vida se han emocionado con la copla lejana que viene por el camino, a todos los que la paloma blanca del amor haya picado en su corazón maduro, a todos los amantes de la tradición engarzada con el porvenir, al que estudia en el libro como al que ara la tierra, les suplico respetuosamente que no dejen morir las inapreciables joyas vivas de la raza, el inmenso tesoro milenario que cubre la superficie espiritual de Andalucía"*.

▪ Nuestra propuesta: Recogida de materiales y trabajo de campo. En otro tiempo, la literatura oral disfrutó de momentos de esplendor en que desempeñaba una función primordial en el discurrir de la vida diaria de las personas. Al realizar encuestas rastreando las pervivencias de este vivir tradicional, es frecuente que los informantes rememoren con añoranza los años infantiles y juveniles en que aprendieron las canciones, cuentos y romances que ahora intentamos que nos transmitan y, que muchas veces habían entregado al olvido. Los cuentos, la canción lírica y los romances aparecían de forma espontánea hasta fechas muy recientes. Sin embargo, en las últimas décadas, la literatura oral ha sido sometida a un acelerado empobrecimiento debido, fundamentalmente, a la urbanización de los núcleos rurales, a la desaparición, con la mecanización de la agricultura, de los laboreos agrícolas que propiciaban numerosas muestras de la literatura oral, amén del ocaso del ciclo festivo tradicional. A pesar de todo, podemos aventurar que la literatura oral vive en la actualidad de forma soterrada, refugiada en la memoria de sus potenciales transmisores.

Así las cosas, lo primero que debemos tener en cuenta cuando iniciemos nuestra búsqueda es que los cuentos, los romances, las canciones —con algunas excepciones notables— ocupan un lugar muy secundario en la vida de las personas, por lo que no será posible hallarlos si no forzamos en cierto modo su aparición. La literatura oral ya no surge de forma natural y ello obliga a sus "buscadores" a

proveerse de unos mínimos conocimientos previos a la encuestación si queremos que nuestra exploración se vea coronada con el éxito. Para obtener la gran riqueza tradicional que, a veces, atesora la memoria de nuestros informantes, los encuestadores deben conocer muy profundamente las características formales y temáticas de ese saber tradicional que andamos buscando, de manera que sus sugerencias encaminen diestramente a nuestro informante por entre los entresijos de su memoria.

Teniendo en cuenta estas premisas, la primera tarea que debemos emprender es conocer, de forma más o menos intensa, los textos recopilados anteriormente por la comunidad científica, en especial los que correspondan al ámbito de la comunidad autónoma andaluza. El dominio de la materia nos facilitará enormemente nuestro trabajo de campo. La encuesta exige un material indispensable para su desarrollo: el manual de encuesta, el cuaderno de campo y una grabadora.

La grabadora se ha convertido en un instrumento insustituible, lejanos ya los tiempos, y las dificultades técnicas de los primeros recolectores. Su uso no sólo permite registrar la música que suele acompañar al recitado, sino que evita que los encuestadores tengan que interrumpir al informante para reflejar su relación por escrito. La fluidez de la entrevista es el mejor medio de que el informante extraiga de su memoria todo lo que ha ido atesorando durante años, quizás no próximos, sin embargo, la experiencia nos dice que el empleo de la grabadora puede resultar, a veces, perjudicial. La intención de grabar un texto sin lagunas puede llevar al informante a no interrumpir la grabación para recordar un fragmento dificultoso y prescindir directamente de éste en la grabación, como sí lo haría si estuviera dictando la versión.

El manual de encuesta debe ser organizado como un documento donde se refleje el repertorio de literatura oral más frecuente en la zona encuestada. El uso de un manual de encuesta ayuda a que el "interrogatorio" al que se somete al informante sea lo más exhaustivo posible. A veces, el no hacer determinadas sugerencias temáticas impide recoger un corpus más extenso. En el manual de encuesta debe figurar:

- Para los romances y las canciones líricas, los dos primeros versos de cada tema que aparezca en el repertorio. Es conveniente, aunque no imprescindible, añadir a continuación, un resumen prosificado de cada tema. Es de gran utilidad incluir los textos íntegros de aquellos temas de interés por su rareza.

- Para el cuento, tras el título, o títulos más frecuentes del tema, debe colocarse un pequeño resumen del argumento.
- Los textos deben ordenarse siguiendo un criterio de mayor o menor divulgación en la zona. A este dato, podríamos añadirle el de la agrupación por sus semejanzas temáticas.
- La utilización del manual no debe convertirlo en un objeto milagroso para el encuestador. Su uso inadecuado convierte a la encuesta en una especie de interrogatorio precipitado en que el encuestador lanza versos sin ton ni son al informante, sólo conduce al bloqueo de su memoria al sentirse impotente ante la cantidad de información que contiene "el libro".
- Sólo se debe recurrir al manual de encuestas cuando la excepcionalidad del repertorio transmitido por el informante exija un rastreo minucioso por los temas potenciales que el informante podría recordar para nosotros.
- En el cuaderno de campo deben figurar todos aquellos datos que van surgiendo a lo largo de la encuesta y que serán de gran interés para el posterior estudio de los textos recogidos. En el apartado de materiales detallamos todos los apartados que deben incluir las fichas del cuaderno de campo.

7.2.5. Casos especiales de programación: El ámbito socio-lingüístico de la Diversificación Curricular.

El Sistema Educativo tiene como aspiración básica garantizar una enseñanza adaptada o ajustada a las características y necesidades de los alumnos. Para ello, se ha diseñado un proceso paulatino de adaptación o aproximación al aula, a través de los distintos niveles de concreción del currículo. En este sentido cada uno de estos niveles supone un nivel de adaptabilidad escolar más concreto, descendiendo hasta el alumno como individualidad.

Dentro de este contexto, la diversificación curricular es un instrumento a disposición de los centros para compensar situaciones de desigualdades, inscribiéndose dentro del marco de un modelo de educación obligatoria, en el que el currículo se concibe como una herramienta abierta y flexible, que debe adaptarse a las características de cada alumno.

La diversificación curricular se presenta como la última y más extrema de las

medidas de atención a la diversidad prevista por la normativa vigente, para atender a las necesidades educativas del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria. Es una medida, por tanto, pensada y dirigida para esta etapa y, quizás por ello, cada vez sean más los centros que acuden a estos programas para intentar dar respuesta a la diversidad existente en la ESO, obteniéndose un alto grado de satisfacción para los usuarios, tanto para el profesorado, como para alumnos y padres.

Nuestro objetivo se centra en tratar de analizar y comprender la diversificación curricular como una de las respuestas institucionales y organizativas de las que disponemos para poder atender a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. El Sistema Educativo ofrece variadas respuestas institucionales y organizativas para la atención a la diversidad de alumnado. Estas respuestas están plasmadas en un continuo de actuaciones que van desde el Proyecto de Centro, hasta los Programas de Diversificación Curricular, pasando por la Optatividad, las Programaciones de Departamentos, Refuerzos Educativos, Adaptaciones Curriculares Individualizadas, medidas de Sobredotación Intelectual e, incluso, los Programas de Cualificación Profesional.

Todas estas medidas obedecen a un modelo educativo que tiene como uno de sus pilares fundamentales la flexibilización y adaptabilidad al contexto (centro, aula, alumno) del currículo oficial, Así, nos encontramos que en el diseño del currículo participan:

- La administración educativa, tanto estatal como autonómica, elaborando propuestas oficiales de carácter prescriptivo.
- Los equipos de profesores de los centros, concretando ese currículo oficial para un contexto determinado.
- Los grupos editoriales especificando de nuevo ese currículo cuando confeccionan los materiales curriculares.
- El docente interpreta dichas intenciones para un grupo de alumnos y las reelabora atendiendo a las características de los mismos.

Se planifica, por tanto, en diversos niveles: diseñan la administración educativa, la editorial, el centro y el profesor. En este sentido, habría que distinguir distintos niveles de planificación, identificados con diferentes niveles de concreción curricular que se establecen en nuestro modelo educativo:

- El primer nivel, que corresponde al diseño curricular base o propuesta de la Administración Educativa Central, define los objetivos generales de cada una de las etapas que configuran nuestro Sistema Educativo.
- El segundo nivel de concreción se corresponde con el Decreto 148/2002 andaluz, por el que se establecen los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas de conocimiento y los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria en nuestra Comunidad Autónoma. Esta propuesta se complementa con orientaciones metodológicas generales y específicas de cada área, así como de orientaciones para la evaluación.
- Tanto el primer como el segundo niveles son de obligado cumplimiento y sirven de referencia para los posteriores niveles de planificación.
- El tercer nivel configura el Proyecto Curricular de Etapa. Su elaboración es competencia de los equipos docentes de cada centro e implica una toma de decisiones acerca de la adaptación de la propuesta curricular de la Administración Educativa a las características del centro, de su alumnado y al contexto donde ha de desarrollarse.
- El cuarto nivel de concreción es competencia de los distintos departamentos didácticos, quienes serán los encargados de programar las diversas áreas que integran la etapa. Sus destinatarios serán los alumnos de la ESO del centro.
- El quinto nivel de concreción corresponde a cada profesor que interviene con un grupo aula, adaptando las programaciones de los departamentos al conjunto de alumnos que forman el grupo. Es lo que se llama "Programación de Aula" de las diferentes áreas curriculares y eje sobre la que ha de girar la atención a la diversidad.
- El sexto nivel compete también al profesor del grupo, pero en este caso tiene como referente las necesidades individuales de cada uno de los alumnos que integran el grupo: Refuerzos Educativos, Optatividad, Adaptaciones Curriculares Individualizadas e, incluso, Diversificación Curricular (y Programas de Cualificación Profesional).

El Sistema Educativo impulsado por la LOE (2006) y la LEA (2007) tiene como aspiración básica la de garantizar una enseñanza adaptada o ajustada a las características y necesidades de los alumnos. Para ello, se ha diseñado un proceso paulatino de adaptación o aproximación al aula, a través de los distintos niveles de concreción del currículo. En este sentido, cada uno de estos niveles supone un nivel de adaptabilidad escolar más concreto, descendiendo hasta el alumno como individualidad.

Atender a la diversidad, por tanto, implica diseñar propuestas concretas que se dirigen a ese fin, de tal manera que conforme vamos avanzando en los distintos niveles de concreción iremos reformulando el currículo en función de las variables circundantes (centro, grupo, alumno) y determinantes del mismo.

El trabajo en equipo de los docentes habrá de ser constante en el diseño y desarrollo curricular. Fomentar la participación y delimitar responsabilidades serán, en consecuencia, imprescindibles. En este sentido, habrá que configurar, en sus aspectos generales, las funciones del profesorado, de los apoyos y de los especialistas que pudieran intervenir con carácter estable, así como el mapa de relaciones, de coordinación, con los profesores tutores.

Por otra parte, hay que decir que las estrategias de atención a la diversidad pueden suponer establecer cambios en la estructura organizativa del centro que nos permita una organización basada, en algunas ocasiones, en agrupamientos flexibles. Las vías específicas de atención a la diversidad constituyen un mecanismo de atención a la diversidad de carácter interno a los centros educativos, cuya finalidad es concretar la programación general y adaptarla a las necesidades educativas de cada alumno en particular.

Por limitaciones de espacios, sólo nombramos las estrategias internas que los centros de Secundaria pueden utilizar para atender a la diversidad de alumnos que acogen en sus aulas, y nos centraremos en la que consideramos de mayor relevancia en el ámbito de la atención a la diversidad en esta etapa de Secundaria Obligatoria, es decir, en los programas de diversificación curricular, por los buenos resultados que se están obteniendo, basándonos para esta afirmación en el conocimiento de la realidad de los centros.

7.2.5.1. El Programa Base de Diversificación Curricular.

Consiste en un conjunto de elementos curriculares que sirven de punto de partida para la elaboración de programas individuales de diversificación. Deberá incluir: principios pedagógicos y metodológicos, los criterios de selección y acceso de alumnos, los objetivos, áreas específicas, temporalización, criterios de evaluación, etc.

En cuanto a los criterios organizativos que debe contemplar, diremos que se trata no sólo de organizar el grupo de aprendizaje, sino la configuración del programa y actividades, de tal manera que se posibilite la atención y satisfacción de las necesidades que presentan los alumnos. En este sentido, el Departamento de Orientación será el soporte más idóneo para coordinar todo el proceso. La diversificación se plantea como una alternativa curricular para los alumnos que, por distintas causas tienen dificultades para seguir los aprendizajes que exige el currículo ordinario de la etapa. Supone un verdadero procedimiento de emergencia al que se debe acudir con carácter excepcional y en el que se tendrán en cuenta aspectos como:

- El refuerzo de los conocimientos básicos.
- Las readaptaciones de conductas.
- El reforzamiento de la autoestima.

La estrategia de la diversificación curricular es una medida de atención a la diversidad del alumnado. Consiste en una reorganización global del currículo que se utiliza con algunos alumnos de la ESO, cuando existe la expectativa de que con esta medida puedan obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para acceder a este programa, en el alumnado propuesto deben concurrir las siguientes circunstancias:

- Tener dieciséis años.
- Presentar dificultades evidentes para alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria.
- Haber cursado el tercer curso de la etapa.
- Haber sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad.

- Existir posibilidades fundadas de que podrán desarrollar las capacidades previstas con la incorporación al programa.
- Presentar motivación e interés hacia los estudios.

Al término del Programa, si el alumno ha alcanzado globalmente las capacidades establecidas en los objetivos previstos, recibirá el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Los elementos que debe incorporar dicho programa son:

- I. Explicitación de los principios pedagógicos, metodológicos y organizativos en que se basa.
- II. Criterios y procedimientos seguidos para el acceso y la selección de los alumnos.
- III. Currículum de los ámbitos formativos sociolingüístico y científico-tecnológico.
- IV. Criterios seguidos para realizar la selección de las áreas básicas del currículum y las materias optativas.
- V. Estrategias de atención a la diversidad.
- VI. Planificación de las actividades formativas propias de la tutoría específica.
- VII. Criterios a utilizar para el agrupamiento del alumnado.
- VIII. Criterios para la organización de los espacios, los horarios y la utilización de los recursos materiales del centro.
- IX. Criterios y procedimientos para realizar la evaluación del programa.

El Programa Base de Diversificación Curricular, en sus aspectos generales, será elaborado por el Departamento de Orientación, que coordinará las tareas de elaboración del currículum de los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico, en las que deberán participar los departamentos correspondientes. En algunos I.E.S. de Andalucía se desarrolló el primer Programa de Diversificación Curricular en el curso 1996/97, durante el período de implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria, cuando se conocían muy pocas experiencias educativas a este respecto. Esto ha supuesto que, en los sucesivos cursos, tanto el Programa Base como los correspondientes Ámbitos hayan sido revisados con cierta frecuencia

con objeto de introducir mejoras que los adapten a las características y necesidades del alumnado al que en cada momento van dirigidos.

Es de justicia reconocer que en estas revisiones ha sido muy valiosa la colaboración de los diferentes Departamentos de Orientación que, a partir de su propia actuación en el Programa y las propuestas de mejora que aporta el profesorado del equipo docente, a final de curso elabora una memoria que incluye, entre otros aspectos, la valoración del Programa Base de Diversificación y las propuestas para mejorarlo, elementos que darán la pauta para la necesaria reestructuración o concreción del Programa en el curso siguiente. Obviamente estas cuestiones deberán estar contempladas en el Proyecto Curricular de Centro.

7.2.5.2. Planificación del ámbito socio-lingüístico.

El ámbito socio-lingüístico del Programa de Diversificación Curricular debe ser programado con la colaboración de los departamentos de Lengua Castellana y Literatura y de Ciencias Sociales y debe ser impartido por profesorado de uno u otro departamento, según las necesidades del Centro.

En el Proyecto Curricular del I.E.S., este ámbito se entiende como un conjunto unitario, un currículum integrado por dos Áreas, Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, interrelacionadas entre sí, de manera que priman los elementos comunes sobre los específicos, teniendo siempre como referencia las necesidades educativas del alumnado y el desarrollo de sus capacidades básicas para conseguir los Objetivos Generales de Etapa. El tiempo asignado en el Programa Base a este ámbito es de ocho horas, de las que dos corresponden a Idioma, que se puede incluir en el Ámbito, en atención a las demandas del alumnado.

En sentido amplio, el perfil del alumnado de diversificación es el de un alumno de 16 a 18 años, que presenta dificultades generalizadas para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pero que, según el Equipo Docente y el Departamento de Orientación, tiene posibilidades de obtener dicho título con la incorporación a este Programa. Un requisito fundamental es, además de los anteriores, presentar motivación e interés hacia los estudios, esforzándose para mejorar.

Por tanto, en nuestro ámbito recae una gran responsabilidad, la de procurar

que el alumno desarrolle las capacidades de expresión y comprensión básicas para la adquisición de nuevos aprendizajes. Esto se ha de conseguir con una metodología realista, que parta de los intereses y necesidades de los propios alumnos y que tenga como referente el entorno donde viven. Debe ser también una metodología abierta, que permita incluir contenidos nuevos que respondan a la motivación concreta del alumnado en un momento determinado del desarrollo de su aprendizaje. De todo lo cual se infiere que los contenidos procedimentales y actitudinales priman sobre los conceptuales; y los objetivos generales (comunes a las dos Áreas), sobre los específicos (propios de cada Área).

En la exposición de nuestra experiencia, nos centraremos en aspectos más concretos, de más interés para la práctica docente como son los bloques de contenidos de las unidades didácticas, las pautas de trabajo y los elementos evaluables. Con respecto a los bloques de contenidos, podemos enunciar los siguientes:

- Bloque I: La comunicación. El lenguaje y los géneros periodísticos.
- Bloque II, más relacionado con los contenidos de Ciencias Sociales: Los medios de comunicación de masas, la ciudad. La igualdad y la desigualdad en el mundo actual con breve referencia histórica. España: una democracia. Los Estados de Europa. Los organismos supranacionales. En los umbrales del siglo XXI.
- Bloque III: Las formas de elocución como la narración, la descripción, la exposición y los textos formales (currículum vitae, oferta de trabajo, contrato de trabajo, carta de presentación...), la argumentación y el diálogo.
- Bloque IV sobre la Literatura a partir de temas y textos: El loco amor y la codicia: *La Celestina*. El hambre: *El Lazarillo de Tormes*. La realidad y la ficción: *El Quijote*. Lo andaluz, el destierro: *Luis Cernuda*. El amor asociado a la muerte: *García Lorca*. La opresión: *Los santos inocentes*...
- Bloque V: Gramática: categorías gramaticales, corrección gramatical, estructuras oracionales básicas.
- Bloque VI: Ortografía.
- Bloque VII: Taller de prensa y taller de lectura.

Estos bloques se distribuyen, su vez, en siete unidades didácticas, donde se han relacionado unos contenidos con otros, de manera que tenga coherencia la unidad.

En nuestra práctica educativa diaria, el trabajo desarrollado por los alumnos se debe organizar individualmente y en grupo. El ritmo de trabajo y esfuerzo personales deben marcarse e incentivarse desde el comienzo del proceso: mostrando los avances al propio alumnado para que le sirva de estímulo. La lectura expresiva y comprensiva es una actividad diaria, así como el manejo de diccionarios, mapas, periódicos, manuales y otras fuentes de información.

En clase se leen varias obras elegidas por los alumnos entre las propuestas por el profesorado y se elabora un glosario de términos aparecidos en ellas. Fuera de clase, los alumnos pueden leer otras obras que les sean de interés; una vez leídas, realizan una ficha de lectura que se tiene en cuenta en la evaluación. La composición escrita y su corrección inmediata son objeto de un tratamiento continuado (una o dos composiciones a la semana); en la corrección participan los propios alumnos, con lo que se estimula la autoevaluación y coevaluación. Todas las composiciones escritas son reelaboradas posteriormente para asumir y rectificar los errores cometidos.

El taller de prensa se trabaja durante todo el curso, al menos dos horas a la semana. Se realizan actividades relacionadas con las unidades objeto de estudio, según los procedimientos establecidos en el taller. Consideramos que es un medio sumamente adecuado para el aprendizaje globalizado e interdisciplinar de este ámbito y contribuye, además, a la formación integral del alumnado. En este taller se trabaja con una ficha periodística que consta de: titular, tema, resumen, fuente de información, periódico y fecha de edición, página y sección. Todas las fichas se guardan en el archivo periodístico, que es una serie de carpetas nominadas con temas de interés: la guerra, la educación, el medio ambiente, desigualdad, racismo...

Las actividades de gramática y ortografía se realizan a través de cuadernos de trabajo. Los contenidos de Ciencias Sociales se trabajan respondiendo a unos cuestionarios básicos que se comentan y contestan en clase después de las lecturas y explicaciones del profesorado. Estos cuestionarios son objeto de evaluación. Se realizan, asimismo, ejercicios de aplicación específicos de la unidad: mapas, planos, esquemas, búsqueda de información...

Los contenidos de Literatura se abordan del siguiente modo: partimos de un

texto previamente seleccionado que trata sobre un tema de interés. Se pasa después a la lectura y comentario del mismo. Se busca información sobre la tendencia literaria y sobre el autor. Por último, un grupo expone en clase y el resto escucha, toma notas, plantea dudas, comenta... Es evaluado tanto el grupo que expone como el que escucha. Como conclusión, se relaciona el tema con la actualidad, se redacta una composición escrita, se organiza un pequeño debate, etc.

Por último, abordaremos a continuación algunas cuestiones básicas de la evaluación en los Programas de Diversificación. Podríamos planteamos las mismas interrogantes que aparecen en cualquiera de las etapas educativas existentes, pero que adquieren en los programas de diversificación una relevancia especial, por ser la última medida que podemos adoptar para que un alumno consiga la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En el ámbito socio-lingüístico se evalúan especialmente los contenidos procedimentales y actitudinales, aunque sin obviar los contenidos conceptuales básicos, que se tienen como referencia. Podemos citar los siguientes:

- El cuaderno de clase.
- El trabajo continuado.
- La actitud personal y el comportamiento.
- El hábito lector.
- El orden, la claridad y la corrección en la presentación de escritos.
- La evolución experimentada por el alumnado desde la prueba de evaluación inicial.
- Las pruebas orales o escritas, en el caso de que fuera necesario realizarlas para evaluar ciertos contenidos.

Además de estos instrumentos, se deben conocer las informaciones y calificaciones aportadas por el Equipo Educativo, las informaciones aportadas por el Departamento de Orientación, sin olvidar las informaciones complementarias aportadas por los padres y consideradas de interés. En su conjunto, el profesorado que imparte cualquiera de los ámbitos de este programa debe evaluar el proceso de los aprendizajes, relacionados con el desarrollo y adquisición de las capacidades

establecidas en el programa, así como el proceso de enseñanza.

7.3. Evaluación de actividades complementarias y extraescolares.

Si consideramos el centro educativo como un ámbito social específico, una institución donde se establecen relaciones propias, un ámbito en el que los jóvenes se preparan para el futuro, pero también viven el presente, donde el nexo de unión que los liga a ese centro es específico y diferente del que los liga o ligará a otros ámbitos de la vida (laboral, personal, etc.), hemos de concluir que hay usos de la lengua, géneros discursivos, propios del entorno social escolar y que los estudiantes han de dominar para moverse y para cumplir con los objetivos que les han dado.

En esta línea de pensamiento, la profesora A. CAMPS (1998: 33-47) señala que podríamos considerar este tipo de actividades que aquí nos ocupan en relación con las situaciones de intercambio verbal que se generan en el centro educativo, pero con una especificidad propia, y no ligadas necesariamente a las de aprendizaje de las diferentes materias o las áreas de conocimiento: actos culturales de todo tipo, abiertos al exterior o para los alumnos del mismo centro (representaciones teatrales, comentarios o tertulias sobre libros, debates sobre temas de actualidad, etc.); el uso de la biblioteca como espacio de lectura personal, la relación con otras instituciones, otros centros educativos, ayuntamiento, asociaciones de vecinos, etc. Aquí la realidad de muchas experiencias ya hechas es mucho más rica que lo que se puede consignar en estas páginas. No es necesario insistir en que este tipo de situaciones y actividades son fuente de aprendizaje de la lengua y también de la literatura.

Precisamente, uno de los objetivos didácticos potenciados por la LOE (2006) es la relación de los alumnos con su entorno, intentando que el proceso educativo adquiera una dimensión práctica y útil que incida en su integración plena en la vida social. ¿Y qué mejor sistema para cumplir este objetivo que situar a los alumnos en los ambientes que les rodean y buscar en ellos los rasgos educativos más destacados?

La rigidez de los horarios del sistema actual crea muchos problemas para la organización de actividades fuera del aula, pero el currículo abierto de la ESO y del Bachillerato nos permite planificarlas e incluirlas en nuestra programación como un elemento más del proceso educativo y quizá uno de los más ricos en cuanto a su capacidad formativa. Por todo ello, se hace necesaria una organización del aula, del

centro, de las relaciones del centro con los entornos más o menos próximos, que permita que las situaciones de relación lleguen a ser también fuente de aprendizaje de los usos de la lengua.

¿Qué objetivos básicos se pueden conseguir con las actividades fuera del aula? Si se organizan adecuadamente, además de conseguir esa vinculación con el entorno, se potencia considerablemente la interrelación personal entre los alumnos y con otras personas; se aprende a programar y organizar una experiencia, se despierta un fuerte sentido crítico, favorecido por la participación activa en el trabajo, se relacionan algunos contenidos educativos con los espacios concretos donde se ha generado (un autor literario, por ejemplo, con los paisajes que le inspiran), etc.

Las actividades que vamos a indicar en este apartado son, obviamente, sólo algunas de las posibles. Le corresponde al profesor reflexionar sobre las más convenientes para sus alumnos en función de su nivel y de las posibilidades concretas de los espacios en los que imparta su clase. En todo caso, es conveniente que planifiquemos algunas de estas actividades de forma interdisciplinar. El entorno, a través de un viaje, por ejemplo, ofrece múltiples perspectivas y su visión de conjunto es siempre más útil que la aislada.

El conocimiento del entorno y su aplicación didáctica está comenzando a desarrollarse con fuerza en las nuevas investigaciones didácticas. El MEC, las Comunidades Autónomas y algunas entidades privadas convocan concursos de actuación educativa (FERNÁNDEZ y PEÑA, 1995; SANCHO, 1985; APARICIO, GARCÍA y RUIZ, 1995) en el entorno que están consiguiendo unos resultados excelentes.

La visita de un Museo, la entrevista a un autor vivo de nuestra Literatura, la confección de una revista o periódico-mural, la asistencia a una representación teatral... significan la forma más eficaz de desarrollar un método de enseñanza activa de la Lengua y la Literatura. A los recursos propios de que pueda disponer el centro docente que, en el mejor de los supuestos no suelen ser muy completos, se puede sumar una formidable acumulación de recursos didácticos externos al propio instituto, que, bien aprovechados por el profesor, redundarán en beneficio de la clase.

En cuanto a la preparación de las excursiones, no nos cansaremos de insistir en que un simple paseo escolar, una visita o una excursión con los alumnos, debe ser preparada de antemano, no dejando a la improvisación su desarrollo. Con

suficiente antelación tendremos que realizar una programación. Tres preguntas importantes en toda programación:

1. ¿Qué pretendo conseguir? Objetivos.
2. ¿Cómo lo conseguiré? Medios-actividades.
3. ¿Cómo sabré que lo he conseguido? Evaluación.

Es indudable que el cambio didáctico implica la previsión de los productos finales del aprendizaje. El educador ha de plantearse una serie de cuestiones:

- ¿Qué modificaciones quiero que se produzcan en el alumno?
- ¿Qué tendré que hacer yo (profesor) y, sobre todo, qué harán mis alumnos?
- ¿Cómo podré saber que se han producido?

Estas consideraciones previas nos llevan a planteamos una serie de condiciones que ha de tener en cuenta el profesor de la asignatura:

- Ver y conocer.
- Buscar los temas y posibilidades que han de ocupar las horas de estancias en el campo, en función de los alumnos que llevemos y sus conocimientos. (OBJETIVOS.)
- Alternar los objetivos culturales previstos con el esparcimiento y los juegos.
- Para los alumnos que van a ir de excursión, una información previa (lo consideramos fundamental), enseñándoles el itinerario en esquemas o mapas: indicándoles los objetivos que se persiguen con la salida y aleccionándoles sobre las cualidades y empleo del material que conviene llevar: mapas, esquemas, material de actividades programadas, cuadernos de campo y apuntes, etc. (MEDIOS.)

Los objetivos con los que vamos a trabajar en nuestro recurso didáctico, tienen que ser:

- Específicos, concretos (no vagos o generales).
- Inteligibles para los alumnos.

- Medibles o evaluables.
- Significativos e importantes educativamente.
- Realistas y alcanzables en un plazo de tiempo determinado.

Los objetivos específicos ayudan a escoger la metodología más adecuada y a evaluarla, en orden a introducir cambios en la misma metodología o en la estructura de la asignatura. Otra ventaja de los objetivos específicos es que facilitan la evaluación. Como los objetivos específicos están formulados en términos de conductas observables en los alumnos, el mismo objetivo en su formulación nos está ya indicando cómo va a ser la evaluación. Nosotros pensamos que la crítica y selección de métodos de evaluación sólo es posible teniendo a la vista objetivos claros, es decir, sabiendo exactamente qué se quiere evaluar.

La evaluación es necesaria fundamentalmente, no para clasificar a los alumnos, sino para comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos. El hecho de que tratemos de buscar objetivos que sean inteligibles para los alumnos es muy importante, porque en ellos va a tener dos efectos fundamentales: la motivación y la orientación:

- Motivan porque los objetivos dan la pauta de la evaluación, es el que cuenta, el que estimula para trabajar y el que condiciona su tipo de esfuerzo, tienen unos límites nítidos, saben exactamente qué se les va a pedir y a qué nivel; por tanto, al verlos asequibles, hace que aumente su motivación.
- Orientan, sobre todo en su estudio privado, si al alumno le mandamos hacer un trabajo, redacción, etc., en el que el tema a desarrollar sea por ejemplo "Análisis de un anuncio publicitario" se encontrará más o menos perdido. Si ese mismo tema lo desarrollamos en objetivos (tipo de imagen, formato, ¿a quién está dirigido?, interpreta lo que ves, impresiones personales...) le estaremos orientando en su trabajo individual o de equipo, facilitando una enseñanza más individualizada que redundará en la mejora de su trabajo privado.

Finalmente, el material que será necesario llevar en una salida programada dependerá en gran medida del itinerario que se recorra, del predominio de objetivos lingüísticos, literarios, artísticos y, por supuesto, de la edad de nuestros alumnos.

CAPÍTULO 8.-

EVALUACIÓN Y COMPONENTE TECNOLÓGICO

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 8.-

CAPÍTULO 8. Evaluación y componente tecnológico	445
8.1. Los recursos y materiales didácticos como componente estructural del Currículo	479
8.2. Criterios para el aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales	487
8.3. Criterios para el aprovechamiento didáctico de la prensa escrita	495
8.3.1. La prensa escrita: una metodología interactiva de integración	501
8.3.2. Estrategias metodológicas para trabajar la prensa en el área de Lengua Castellana y Literatura	505
8.4. Las nuevas tecnologías en el área de Lengua Castellana y Literatura	507
8.4.1. Objetivos con relación al alumnado	510
8.4.2. Objetivos con relación al profesorado	517
8.4.3. Las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura	518
8.5. A modo de conclusión respecto a la utilización de los recursos didácticos y las Nuevas Tecnologías en el área	525

CAPÍTULO 8. EVALUACIÓN Y COMPONENTE TECNOLÓGICO.-

El componente tecnológico tiene que ver con la adecuada utilización de la tecnología didáctica (diseño, realización, medios, tareas, recursos didácticos...) que posibilita la creación de las situaciones apropiadas para el aprendizaje. El papel relevante que la nueva tecnología está adquiriendo en los centros obliga al profesorado a conocer no simplemente el manejo físico de los nuevos medios — grabadora, vídeo, radio, ordenador, etc.— sino, sobre todo, su utilización didáctica: cuándo, cómo y para qué emplearlos.

A veces se supone que la mera utilización de medios audiovisuales o informáticos asegura un aprendizaje eficaz y moderno. Esto no resulta así cuando sólo se introduce una nueva tecnología en una vieja propuesta educativa. La más revolucionaria tecnología no garantiza por sí misma una renovación pedagógica ni disciplinar (BARTOLOMÉ, 1989). Tampoco resulta conveniente considerar los distintos medios de comunicación de masas como rivales extraescolares. Parece mejor tender un puente, reflexivo y práctico, entre lo que ofrecen estos medios y los aprendizajes que se adquieren en las aulas.

En este capítulo, pretendemos hacer una enumeración, lo más exhaustiva posible, de los recursos didácticos factibles, como fuente de ideas a cada uno de los profesionales a quienes va dirigida esta orientación, así como los criterios para su adecuada utilización en el área de LCL. El profesorado optará por aquellos que tengan aplicación en el lugar donde desarrolla su trabajo. De esta forma, podrá tener una programación de las actividades que va a realizar, adecuando exclusivamente los recursos disponibles del propio Centro o de la Comunidad. Con la inclusión de este capítulo en este trabajo de investigación perseguimos los siguientes objetivos:

- Dar a conocer los recursos didácticos más importantes para favorecer el aprendizaje de la Lengua y la Literatura.
- Enumerar las distintas actividades que se pueden realizar con los diferentes recursos.
- Saber ajustar cada actividad programada con la edad del alumno al que va dirigida.
- Motivar al profesor en la utilización de los recursos didácticos a su

alcance.

En la enseñanza de una disciplina como es el caso de LCL, el material didáctico, en general, constituye la conexión entre los contenidos que transmite el profesor y la realidad que rodea al alumno. Por lo tanto, constituirá un conjunto de elementos imprescindibles para el aprendizaje, abarcando desde la clásica pizarra hasta libros, revistas, gráficas, aparatos de proyección entre otros. En definitiva, ilustran lo que se expone verbalmente y, por consiguiente, contribuyen a reforzar el aprendizaje; de este modo, se despierta el interés en el alumno y se obliga a mantener su atención. Con alguno de los recursos didácticos que señalaremos, se consigue facilitar la comunicación entre el centro educativo y la Comunidad, promoviendo una enseñanza activa y participativa.

Uno de los objetivos didácticos potenciados por la LOGSE (1990) y posteriormente por la LOE (2006) es la relación de los alumnos con su entorno, intentando que el proceso educativo adquiriera una dimensión práctica y útil que incida en su integración plena en la vida social. El conocimiento del entorno y su aplicación didáctica está comenzando a desarrollarse con fuerza en las nuevas investigaciones didácticas.

En el caso de los medios audiovisuales, su utilización ha de perseguir, fundamentalmente, el conocimiento e interpretación del lenguaje de la imagen, lo que implica desarrollar el sentido crítico del alumnado. Es imprescindible conocer la manipulación mecánica del medio que se vaya a utilizar, así como su idoneidad para alcanzar los objetivos que se pretenden y las posibilidades expresivas, en función del lenguaje que utilizan. Por otro lado, hemos de planificar su empleo, para que responda a motivaciones didácticas exclusivamente. Los medios de comunicación (fundamentalmente prensa, radio y televisión) generan una acción educativa que rompe el monopolio educativo de la escuela (BARTOLOMÉ y SANCHO, 1994). Son ya los instrumentos que tienen los alumnos para acceder a la información sobre su contexto cultural, social, científico, etc. En la actualidad, debemos superar la ignorancia mutua entre centro educativo y medios e intentar aprovechar su empleo con una doble función:

- Para potenciar la formación de nuestra materia.
- Para preparar a nuestros alumnos en el uso adecuado de esos medios.

En el caso del área de LCL, la incorporación de estos recursos didácticos puede tener una gran rentabilidad para el aprendizaje lingüístico, comunicativo y

literario. El análisis de los medios de comunicación nos permitirá estudiar la relación del código verbal con otros códigos no verbales: la relación texto e imagen en la historieta gráfica, en la televisión y en la prensa; los códigos hemerográficos de los periódicos; la relación texto e imagen en la publicidad; el lenguaje del cine y de la novela, etc.

El objetivo de los recursos en el área de LCL, en Educación Secundaria, es el de complementar y potenciar el autoaprendizaje del alumnado, sin olvidar que su utilización debe ser entendida como una herramienta imprescindible para acometer la enseñanza de las nuevas formas de expresión icónica. Los importantes avances tecnológicos nos permiten disponer de medios adecuados, rápidos, para recuperar la información o simplemente almacenarla.

Este tipo de recursos forman parte de lo que se denomina componentes estructurales del currículum (ZABALZA, 1992) y hacen referencia a cualquier herramienta, instrumento o material utilizados en la enseñanza con el fin de conseguir que grupos de alumnos realicen una serie de acciones que les lleven a unos aprendizajes y a desarrollarse personalmente. Sobre la función y usos de los medios se han realizado diferentes planteamientos, entre los que es preciso señalar:

- a) Los recursos como soporte material del mensaje didáctico. Aquí la enseñanza es concebida como un proceso de comunicación y la función principal de los recursos es la de propiciar dichos mensajes. Entendiendo por mensaje didáctico un mensaje eminentemente cultural; caracterizándose su significado por vivenciarse y evidenciarse no únicamente por una forma de enseñanza en el aula, sino a través del funcionamiento y de la vida que transcurre en las instituciones. Es por esta razón por la que entendemos que el contenido implícito de tales mensajes didácticos está tanto en los materiales utilizados como en las relaciones de comunicación entabladas en los centros y aulas escolares. Este contenido, por lo tanto, se refiere a los tópicos que son objeto de enseñanza, a los valores, a los implícitos y presupuestos que existen en toda comunicación humana, etc. Un ejemplo de utilización de los medios desde esta conceptualización es usar proyectores de diapositivas o de transparencias como canal visual y, de esa forma, comunicar esquemas conceptuales, informaciones soportadas en imágenes, etc.
- b) Los recursos como soporte de sistemas de representación utilizados por

profesores y alumnos para expresar sentimientos, hechos o acontecimientos sociales, comunicar ideas, representar hipótesis que tiendan a solucionar proyectos de trabajo o situaciones problemáticas, etc. El beneficio ocasionado por estos recursos estriba directamente en los procesos cognitivos que generan en los alumnos cuando representan ideas e hipótesis, solucionan proyectos e, indirectamente, a través de los foros de debate y discusión que se crean en grupos de alumnos cuando intentan resolver o desarrollar situaciones problemáticas o proyectos elaborados por el profesor en torno a contenidos del currículum.

- c) Los recursos como elementos de las estrategias didácticas que, dependiendo del uso que se haga de ellos, pueden aumentar las posibilidades y virtualidades de las mismas. Así, una de sus funciones es ser transmisores de informaciones soportadas en unos materiales (diapositivas, vídeos didácticos, programas de ordenador,...), otra es utilizarse como herramientas que permitan comprobar hipótesis, representar eventos históricos, etc.

Así pues, el valor didáctico de los recursos está en función del papel que se les otorgue dentro de una determinada estrategia de enseñanza que se desarrollará en un contexto y con unas características específicas que habrá que tener presentes. Un componente vinculado a los medios materiales es la relación de comunicación que éstos propician entre los diferentes elementos humanos que intervienen directa o indirectamente en las situaciones de enseñanza.

Como ya se ha señalado, en líneas generales, los recursos didácticos hacen referencia a las herramientas, instrumentos o materiales utilizados en los procesos de enseñanza con el propósito de que los alumnos logren unos aprendizajes y se desarrollen personalmente. Y como ya se ha dicho, su valor didáctico no está sólo en su papel como soportes del mensaje didáctico, ni en los sistemas de representación, sino también en el lugar que ocupan dentro de las estrategias didácticas, el propósito con el que se utilizan, la función que se les asigna y el tipo de uso que se haga de ellos.

El uso que se hace del libro de texto o de la cinta de vídeo, la razón que mueve a utilizarlos de una u otra forma y las consecuencias en el aprendizaje también son diferentes. Los recursos y materiales didácticos son un elemento curricular más, que condicionan y se verán condicionados por el marco escolar donde se inserten (CABERO, 1990). Como elementos curriculares, condicionan la

organización del proceso de enseñanza, desde la relación profesor-alumno, hasta aspectos más elementales, pero no por ello insignificantes, como la adecuación de espacios, tiempo de uso, mantenimiento, y el desempeño por parte del profesor de nuevas —o no tan nuevas, pero poco practicadas— funciones didácticas relacionadas con la selección de medios, uso de los mismos o diseño de materiales.

¿Quién determina utilizar unos recursos u otros, hacerlo de una u otra manera? ¿En qué se basan los docentes para realizar estos procesos de selección? ¿Qué implicaciones tiene cada tipo de uso en el desarrollo del currículum? El propósito que orienta este apartado no será tanto conocer distintos medios como reflexionar sobre a qué llamamos recursos y materiales didácticos, qué puede ser utilizado como tal y analizar los usos que se pueden hacer dentro de la enseñanza.

8.1. Los recursos y materiales didácticos como componente estructural del currículum.

El centro educativo es una instancia mediada donde el alumno aprende sobre la realidad no directamente de ella, sino por medio de transformaciones vicariables de la misma. No se aprende literatura en los contextos donde ésta se produce; o química en los laboratorios farmacéuticos; ni geografía visitando cada uno de los lugares objeto de estudio. A través de los procesos de enseñanza se pone al sujeto en contacto con aquella parte de la cultura que se supone que debe aprender, pero como este contacto, en su mayor parte, no puede hacerse con las ideas, las cosas, los procesos, etc., la sociedad los “recrea” en los centros educativos, los reproduce a través sistemas de representación, en muchos casos, a través de recursos y materiales didácticos.

Por otra parte, la enseñanza como proceso de comunicación también precisa superar los límites espacio-temporales y para ello se vale de la comunicación indirecta que pasa a través de un recurso o medio y que lleva consigo la utilización de sistemas de representación, con códigos o lenguajes específicos (lenguaje de la imagen, lenguaje audiovisual...).

Antes de seguir avanzando es necesario sentar las bases de una definición de lo que llamamos recursos y materiales didácticos. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de ellos? Esta denominación podría hacer referencia a aquellos que han sido diseñados para uso escolar. Ahora bien, la presencia de elementos en la cultura a los que se les intuye o encuentra un posible valor o utilidad en el ámbito

educativo, genera también procesos de apropiación de estos elementos propios de otros campos para su explotación en el ámbito educativo (DE PABLOS, 1994). En los centros educativos es posible reconocer estos procesos de apropiación en los recursos que se emplean para enriquecer los procesos de enseñanza y reproducir con mayor exactitud el mundo exterior: mapas, laboratorios, medios audiovisuales, televisión, vídeo, cine, ordenadores, prensa,..., adaptándolos y utilizándolos con fines educativos.

Se entiende, pues, como recursos didácticos, los objetos, materiales, equipos, aparatos tecnológicos, lugares de interés cultural..., que, a través de la realidad o de representaciones simbólicas, favorecen la reconstrucción del conocimiento y los significados culturales del currículum en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Los materiales didácticos serían más específicamente los productos elaborados, para el docente o para los alumnos, que pueden ser realizados por casas comerciales, docentes o alumnos, con fines didácticos.

Cada docente, en el desarrollo de su actividad, se vale de diferentes recursos para facilitar y generar el aprendizaje o la adquisición y apropiación de esa selección que una comunidad educativa se entiende como necesario o valioso de la cultura. Se trata de un proceso con un doble componente: reproductor de la cultura y a la vez generador de procesos creativos de interpretación y reelaboración personal de la misma.

Tradicionalmente se ha prestado muy poca atención a los procesos de selección de recursos y materiales por considerar que en ellos ya quedaba recogido "el conocimiento"; pero no se prestaba atención a que todo material supone ya un proceso de selección —lo que se incluye y lo que se excluye— de la cultura y un modelo de aprendizaje que subyace y queda plasmado en la estructura de los temas o su secuenciación. Los centros educativos, al elegir los materiales impresos que consideren más adecuados a sus proyectos curriculares, deberán comprobar previamente que aquellos materiales responden a un proyecto editorial aprobado por el MEC o la Consejería de Educación en su caso. No podrán adoptar materiales en los que no conste expresamente la disposición en virtud de la cual se aprobó el citado proyecto. El resto de los recursos y de los materiales pueden ser determinados por cada comunidad educativa o cada docente para su contexto.

La importancia de la selección de los medios que se van a utilizar en las situaciones de enseñanza radica en lo que cada uno de ellos permite y-o limita. En unos casos, los materiales pueden generar procesos o permitir el aprendizaje,

mientras que en otros casos pueden encorsetar la actividad del docente o de los alumnos y limitarla. Es necesario, por lo tanto, seleccionar de forma crítica, en cada momento y para cada situación, cada grupo de docentes o los docentes con los alumnos, los recursos de los que se van a valer para generar los procesos de aprendizaje o que son más adecuados para las exigencias de las actividades de enseñanza que se van a realizar.

La función de los materiales no es la de ayudar al profesorado a definir sus intenciones educativas, sino la de ayudarle a establecerlas y a llevarlas a la práctica. Por lo tanto, la selección de éstos debe responder a criterios que tengan en cuenta el contexto educativo, las características de los alumnos y estar al servicio de estas intenciones. Los medios, como parte del currículum, deben seleccionarse por su valor en el desarrollo del mismo y por su capacidad para resolver problemas que surjan en la práctica, por su capacidad para generar procesos creativos y críticos de aprendizaje, de interpretación significativa de la información, de la cultura y de recreación personal de la misma (CABERO, 1990).

Pero la selección de los materiales y de los recursos que van a utilizar los docentes no se realiza al margen de sus creencias o planteamientos educativos más generales. Es decir, que éstos se seleccionan y utilizan para permitir el logro de los propósitos de la enseñanza que tiene cada docente. Cada profesor, individualmente o con sus compañeros y alumnos, seleccionará aquellos recursos, que se van a utilizar para que se logren esos aprendizajes. Cuanto más compleja sea la concepción de la enseñanza y los objetivos de la práctica que tiene un profesor, deberá hacer un uso más variado y diverso de los medios y materiales, para dar respuesta a cada uno de los aspectos que componen esta complejidad: diferentes recursos y formas diferentes de utilizarlos.

En el marco del centro educativo, las decisiones sobre qué recursos utilizar y qué usos hacer de ellos se toman sobre la base de las creencias del profesor, explícitas o implícitas en su conocimiento y práctica, y se pueden analizar de forma sistematizada tomando como marco los enfoques o concepciones curriculares. Es decir, según se entienda la Educación, la Enseñanza y el Currículum, los medios también tendrán un valor u otro, una u otra función.

Cuando el docente entiende la Enseñanza desde un enfoque tecnológico, como un proceso de transmisión de información, los recursos y los materiales tienen como función prioritaria transmitir fielmente los contenidos que deben aprender o memorizar los alumnos y garantizar el logro de unos objetivos

específicos. La utilización de los medios con estos fines se denomina "usos reproductores". Los recursos más utilizados son los libros de texto, o los audiovisuales dirigidos a redundar en el discurso del profesor o lo que aparece en los textos, para garantizar un mejor aprendizaje. En algunos casos, los medios pueden llegar a tener la función de sustituir al profesor, dirigiendo los procesos de aprendizaje de los alumnos, proporcionando la información necesaria y formulando preguntas para ser respondidas.

Estos planteamientos se caracterizan con frecuencia por la valoración del medio en sí mismo y por su papel como garantía —pretendida— de la adquisición de los conocimientos. Estos usos de los recursos se apoyan, generalmente, en los materiales elaborados en las casas comerciales o editoriales. Algunos ejemplos de usos reproductores característicos de esta perspectiva tecnológica de la enseñanza podrían ser: utilizar cintas de vídeo en clase (FERRÉS PRATS, 1992) para transmitir información acerca de los contenidos de las distintas áreas, como sustituto o alternativa al discurso del profesor o como actividad complementaria que garantice la adquisición de los contenidos; o para que los alumnos estudien procesos o realidades de difícil acceso, de la naturaleza, mecánicos o de otro tipo; o para motivar la adquisición de conocimientos y-o generar actitudes favorables hacia los contenidos curriculares; o para la presentación de ejemplos a imitar.

Los productos comercializados como paquetes didácticos, con objetivos contenidos, ejercicios y guía para el profesor, tanto en películas, como en vídeos o programas de ordenador, plantean un uso generalmente técnico reproductor, en el que el profesor sólo tiene que aplicar lo que le dan y el alumno responder a lo que le piden, adquiriendo lo que se supone que debe adquirir. El profesor delega en unos materiales que han sido diseñados según los criterios de unos "expertos" ajenos al aula y su problemática. ¿Por qué lo hace? En ocasiones porque no se siente preparado, piensa que no tiene conocimientos suficientes para hacer estas tareas, y otras veces por rutina o porque confía en ellos, ya que se venden con el calificativo de "educativo", sin caer en la cuenta de todos los contenidos y-o significados implícitos que llevan estos materiales.

No obstante, es importante reconocer que el problema no está en el producto sino en el uso que hace de él el profesor. Este puede adecuarlos a los intereses, y necesidades de sus alumnas y alumnos, pero la tendencia suele ser seguir las recomendaciones o bien aceptar los contenidos que vienen. ¿Como contribuye esta práctica a la "desprofesionalización" del docente? El análisis de esta práctica permite identificar cómo el profesor "sigue" el texto, y, como aparece en

trabajos como los de M. AREA (1991), entre otros, los libros influyen en lo que se hace y ocurre en el aula. A través de los materiales, se ejerce una forma de control sobre los alumnos, los profesores y lo que ocurre en los contextos de enseñanza desde agentes externos a este contexto.

Desde el enfoque práctico-interpretativo, el centro educativo ya no se circunscribe a sus límites físicos y lo que dentro de ellos ocurra. Se amplían sus límites para incluir su entorno natural y socio-cultural como recursos de aprendizaje. Los procesos de enseñanza se consideran únicos, irrepetibles, complejos y multidimensionales y, por lo tanto, difíciles de predecir con antelación, ya que, a los planteamientos y diseños que hace el profesor antes de la clase, hay que añadir todos los elementos y circunstancias no previstas que se generan en los procesos de interacción que tienen lugar en las aulas. El currículum ya no puede ser un documento preestablecido y cerrado que se les da a los profesores para que lo apliquen. Sino que debe ser diseñado y desarrollado desde, en, y por las comunidades escolares, a partir de las líneas institucionales de la administración, pero interpretadas desde cada contexto.

Los medios se consideran compuestos por distintos elementos y cada uno de ellos puede ser una fuente de variación. Los recursos y materiales se utilizan para aprovechar las ventajas que aportan sus atributos o capacidades singulares. ¿Cuáles serían estos atributos de los medios que podrían suponer una diferencia significativa en el aprendizaje? Según SALOMON (1992: 143-159) serían cuatro. En primer lugar sería la información que los medios pueden presentar o extraer de los alumnos. En segundo lugar estaría el sistema de símbolos que se utiliza para presentar esa información: palabras, números, imágenes, sonidos, etc. En tercer lugar estaría la dimensión que se refiere al tipo de actividades que la tecnología requiere del usuario o permite: ver, leer, medir, probar hipótesis, reconstruir...; y relacionada con esta tercera dimensión estaría la cuarta, que hace referencia al tipo de relación que es posible llegar a establecer entre el usuario y el medio: como mero receptor, como ya se vio anteriormente o como participante en el proceso de generar información y construir su conocimiento.

Desde esta perspectiva, los medios adquieren funciones más amplias que la de transmisión de información, desempeñando otras como la de permitir la representaciones simbólicas en los procesos de resolución de problemas por los alumnos o de situaciones prácticas por el profesorado. Algunos ejemplos (MALLAS CASAS, 1985) de usos de los recursos y materiales didácticos desde este enfoque o perspectiva práctica podrían ser: el ordenador o la cámara de vídeo utilizados como

herramientas para desarrollar proyectos de trabajo de un grupo de alumnos, que les induce a la investigación y a la búsqueda de documentación con el fin de realizar un producto: un videoclip, una base de datos,...

Este tipo de usos genera proyectos de investigación en los que el profesor no es el protagonista, sino un colaborador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con el uso de redes telemáticas y correo videográfico, los alumnos pueden intercambiar experiencias y transmitir los resultados de investigaciones, tanto entre ellos como con y entre profesores; ordenadores y programas informáticos como herramientas intelectuales o de trabajo para alumnos con necesidades educativas especiales; cámaras de vídeo, ordenadores, fotografía... como medios de expresión y comunicación alternativa de alumnos y profesores, a través de los lenguajes visual o audiovisual, con un espacio muy importante en el caso de los alumnos con dificultades para la comunicación verbal; uso de éstos u otros recursos, tecnológicos o no, para crear situaciones interactivas, para promover el debate, motivar situaciones de discusión, como pueden ser documentos (textuales, visuales, etc.) que muestran posturas enfrentadas, que incitan a la reflexión y a la interpretación; grabaciones en vídeo de la vida del aula, para resolver problemas concretos dentro de ella para la toma de decisiones metodológicas, etc.; como vía de acceso a las situaciones de aprendizaje en sujetos con discapacidades o necesidades educativas especiales: desarrollo de actividades de aprendizaje de lecto-escritura para sujetos con dificultades motóricas severas o aprender a utilizar el ordenador como formación profesional.

Desde este planteamiento, cobra sentido el diseño en grupos de docentes de materiales significativos para profesores y alumnos que permitan la interpretación de la cultura y el aprendizaje constructivo. No se buscan materiales cerrados, para que el alumno se los aprenda, sino ejercitar procesos de aprendizaje a través de la interacción con el medio: resolución de problemas, tratamiento de textos, comunicación a través del ordenador, codificación de mensajes a través del lenguaje de la imagen o del lenguaje audiovisual,...

Cuando el profesor considera que los medios son un elemento valioso dentro del currículum, deben estar en el aula para que puedan formar parte de su contexto; para que el profesor y los alumnos los incorporen en el desarrollo del currículum, como recursos para investigar, para resolver problemas que se generan durante la práctica y que no pueden ser previstos con anterioridad, explorar otras formas de comunicación...

Existe también un planteamiento crítico de la enseñanza (KEMMIS y MCTAGGART, 1988), desde el cual el docente entiende que la enseñanza no se restringe al aula, sino que en el centro educativo, desde las aulas, debe desarrollarse la conciencia social de los miembros de una comunidad como ciudadanos, y así contribuir a lograr construir una sociedad más justa e igualitaria y la emancipación de los individuos, individual y colectivamente. El profesor, entendido como profesional comprometido con su práctica, asume un rol de educar a sus alumnos como ciudadanos responsables en la construcción del futuro de su comunidad, siendo los alumnos los constructores de su cultura y conocimiento a través de procesos de creación y recreación de la misma.

¿Cómo se entienden los recursos y los materiales desde este planteamiento o perspectiva crítica? Según BAUTISTA (1994), se entienden como elementos de y para el análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores no deseados o presentaciones de posturas del saber-vida que no responden a la verdad-realidad.

Dentro de la espiral de la investigación-acción, gracias a la utilización de grabaciones en audio o videográficas, al observar la práctica se realiza una evaluación del conjunto de elementos que han intervenido en la praxis, y por lo tanto, los medios como uno de ellos: ¿Qué ha ocurrido, cómo se han utilizado, qué procesos han generado, qué han aprendido, quién los ha utilizado, quién no, por qué, qué y cómo se podrían mejorar? Desde este planteamiento, la selección de medios y de los usos que de ellos vaya a hacer el profesor no es sólo una decisión informada sobre un material, sino que en la medida que ésta depende del contexto y del conocimiento práctico del profesor y determina aspectos del desarrollo del currículum, es necesario reflexionar para identificar las reglas, tradiciones, fuerzas explícitas u ocultas que rigen estos procesos de selección en la práctica.

Algunos ejemplos de usos de los medios desde una perspectiva crítica, en la práctica con los alumnos, podrían ser: análisis de las realizaciones, procesos e interacciones que se producen en el aula. Este tipo de uso se realiza a través de grabaciones en audio o videográficas; análisis de los mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación. Este tipo de uso tiene como finalidad despertar y desarrollar el sentido crítico de los alumnos mediante el estudio de los contenidos explícitos, implícitos y ausentes en los programas televisivos, en las noticias de la prensa, películas y series, publicidad... y los valores transmitidos mediante la cultura tecnológica.

Dentro de ello, un uso frecuente también ha sido la producción de noticias, publicidad, reportajes, entrevistas por parte de los alumnos, de forma que rompe la unidireccionalidad impuesta por los medios y sitúa a los alumnos en el desempeño de tareas tales como la detección de noticias, selección, utilización de lenguajes alternativos para expresar sus puntos de vista, etc.; análisis de la sociedad y la cultura, rompiendo barreras físicas y espaciales, y permitiendo la comunicación y comprensión de otras realidades, así como la colaboración entre los participantes.

Este tipo de uso es el que está generando la incorporación de redes telemáticas en algunos centros educativos, que permiten comunicarse a alumnos de escuelas de países diferentes, intercambiar mensajes y colaborar en proyectos conjuntos; resolver situaciones o problemas que surgen durante el desarrollo de la práctica del aula, y que permiten soluciones "ad hoc"; alfabetización informática a personas con discapacidad, como vía de acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje normalizados: enseñanza básica, educación de adultos, formación profesional.

El profesorado de LCL, como los de otras materias, se ve hoy condicionado por numerosos problemas sociales, tecnológicos y científicos. Su perfil e identidad como profesional está en constante crisis, entendiendo crisis como "cambio para mejorar". Las nuevas tecnologías, cuyo avance y extensión en todas las esferas de la actividad humana son notables, complican el proceso educativo, tanto en la relación profesor-alumno, como en la imprescindible utilización de los instrumentos técnicos y tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor no puede ser ya un especialista en determinadas áreas del conocimiento o del saber que accidentalmente da clase o informa a los alumnos.

Tampoco puede ser ya un artesano de la enseñanza, sino que la nueva dinámica social, los resultados de la investigación pedagógica y la situación tecnológica requieren un profesional de la educación y de la enseñanza con capacidad suficiente para aplicar los medios tecnológicos al proceso educativo. Puesto que los nuevos avances técnicos quedan incluidos en la Tecnología Educativa, al igual que otros procesos, procedimientos, metodologías y formas de hacer. La Tecnología Educativa (SARRAMONA, 1990) es una nueva forma de "hacer" y de "saber hacer" Educación, si bien es el profesor quien decide el uso y la aplicación didáctica de los instrumentos y procedimientos tecnológicos, tales como la prensa, la televisión, el ordenador —y por ende Internet—, el cine, la radio, la pizarra digital, las diapositivas...

8.2. Criterios para el aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales.

Los medios audiovisuales en el área de LCL de Educación Secundaria refuerzan y complementan el aprendizaje, utilizando como vía de percepción el oído y la vista (MALLAS CASAS, 1979). La utilización de los medios audiovisuales en el área acorta el tiempo de aprendizaje y, además, aumenta la retención. Sin duda, son un excelente recurso didáctico, que debe ser empleado con oportunidad y con propiedad. Sin embargo, entendemos que todavía el profesor sigue siendo el principal instrumento de enseñanza para el alumno, dirigiendo y orientando la utilización de esos medios.

En la actualidad, los medios audiovisuales están en su máximo apogeo. Los equipos técnicos y materiales están adquiriendo cada vez más un mayor grado de complejidad. A medida que ésta aumenta, crece la necesidad de que el profesional de la enseñanza reciba una formación más especializada acerca del manejo y posibilidades que ofrecen estos medios, con el fin de sacarles un buen rendimiento en temas de educación.

Se trata de técnicas auxiliares en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, pensadas para ayudar al profesor en el proceso de aprendizaje del alumno, pero nunca para sustituirle. No debemos olvidar que los libros tradicionales, la pizarra o incluso la misma voz del profesor, son importantes mediadores ópticos y acústicos para la transmisión de conocimientos. Por lo tanto, consideramos que la utilización de los medios audiovisuales será un apoyo complementario para la enseñanza de esta disciplina. La selección de estos recursos didácticos debe realizarse con mucha precaución y —estimamos— ha de cumplir los siguientes requisitos:

- Ser adecuada a la unidad temática.
- Representar exactamente lo que desea el profesor.
- Concebirse como un soporte para la enseñanza de esta disciplina y no como un medio auxiliar condicional.
- Ser adecuada al nivel psíquico del alumnado.
- Disponer de ellos en el momento en que sea necesario.
- Estar en un buen estado de funcionamiento.

Cada uno de los distintos medios audiovisuales tiene valor intrínseco; ninguno debe ser sustituido por otro. Lo ideal siempre será una combinación precisa entre los distintos medios audiovisuales al alcance del profesor; de esta forma reforzamos el aprendizaje, ya que cada uno de ellos cumple objetivos didácticos diferentes. El momento en que deben ser utilizados dependerá siempre de aquello que plantea el profesor como metas: motivar al alumno, transmitirle información, reforzar conocimientos previamente adquiridos o simplemente profundizar en un tema concreto.

La relación de Medios Audiovisuales (BARTOLOMÉ, 1989) aconsejable en el centro educativo será: grabadora portátil, proyector de diapositivas, retroproyector o proyector de transparencias, radio y televisión, reproductor y cámara de vídeo, pantalla, cintas de vídeo. Repasemos con algún detalle la función de algunos de los manejados en un Departamento de LCL.

La grabadora portátil es un instrumento muy valioso en la clase de Lengua y Literatura, en tanto en cuanto permite una grabación de documentos sonoros y su posterior reproducción para el análisis y comentario. Además, por su pequeño peso resulta muy práctica para su traslado. Indicamos algunas actividades a continuación.

- Grabación en el aula. Se pueden grabar las intervenciones orales de los alumnos individuales (exposiciones) o colectivas (debates), que después permitirán ser reproducidas y comentadas para corregir determinadas deficiencias expresivas (muletillas, repeticiones, construcciones agramaticales, entonación, léxico inapropiado, etc.). También se pueden realizar grabaciones de la lectura de los alumnos. Es muy importante que se oigan ellos mismos para su autocorrección.
- Grabación fuera del aula. Fuera del aula, la grabadora resulta muy práctica por su pequeño volumen y ligero peso, lo que permite acceder fácilmente a lugares que con otro medio sería muy difícil. Grabar entrevistas puede ser una actividad interesante que luego permitirá, en la clase, trabajar sobre ese documento sonoro y analizar la expresión oral. De igual modo, la posibilidad de grabar determinados programas de radio (entrevistas, programas deportivos, informativos, etc.) permitirá a los alumnos trabajar sobre el lenguaje en los medios radiofónicos.
- Audición de cintas. En clase de Literatura puede ser un recurso sustancial, ya que existen diversas cintas relacionadas con autores y obras literarias. En algunas colecciones su expresividad es grande al incorporar buenas voces de

actores famosos. Veamos algunas:

- *Colección Teatro español*, de Radio Nacional de España y Ministerio de Cultura.
- *Colección Teatro clásico español*, de Radio Nacional de España y Ministerio de Cultura.
- *Historia de la Literatura Española e Hispanoamericana*, de ediciones Orgaz.
- *Grabaciones homenajes*, del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Escritores actuales que leen algunos fragmentos de sus obras o reproducción de entrevistas a autores ya fallecidos, con su propia voz, en las editoriales Aguilar y Espasa-Calpe, entre otras.
- Obras literarias, como *Poemas* de A. Machado, *Cántico espiritual* de San Juan de la Cruz, *Romances*, etc., musicalizadas por cantantes como J. M. Serrat, Amancio Prada, etc., que pueden servir de base para realizar comentarios de textos. *León Felipe y sus intérpretes*, de editorial Movieplay.

Todas ellas pueden servir como complemento a los trabajos realizados en la clase. También se pueden utilizar grabaciones de canciones que escuchen habitualmente los alumnos, facilitadas por ellos mismos, para analizar distintos aspectos lingüísticos y literarios que se estén estudiando en esos momentos (recursos literarios, léxico, comentario de texto, etc.).

Las diapositivas. Su utilización representa un excelente recurso didáctico para describir estructuras, debido fundamentalmente a la calidad y tamaño de la imagen. Además, cumplen otras funciones didácticas como las de repasar la materia estudiada hasta el momento de su presentación, realizar actividades creativas, de observación y reconocimiento e incluso también puede servir para evaluar. Sin embargo, la necesidad de oscurecer el aula, puede inducir a la pasividad, por ello es esencial la intención verbal del profesor no sólo para ir comentando aquello que se observa, sino también para despertar la atención y promover la participación del alumno.

Aunque la imagen es fija, tiene la ventaja de la luminosidad y de poder

aumentar, a conveniencia, el tamaño de la imagen, a diferencia de la fotografía. Se pueden proyectar tanto imágenes estáticas de personas y objetos, como esquemas, organigramas, anuncios, etc., que se necesitan en un determinado momento de la clase. Existen colecciones de diapositivas sobre contenidos lingüísticos y literarios, como *Literatura en imágenes*, de la editorial La Muralla, —Madrid, 1974— y *Para leer a...*, edición del Ministerio de Cultura y La Muralla —Madrid, 1982—. Esta última, además del folleto explicativo, lleva incorporada una grabación de audio con explicaciones sobre cada diapositiva.

En la actualidad está cobrando mucho auge la utilización del cañón de vídeo para proyectar diapositivas realizadas con programas informáticos del tipo Power Point o Impress.

Los diaporamas. Se trata de montajes audiovisuales en los que se integran imágenes aportadas por secuencias de diapositivas y sonido conjuntamente. La elaboración de diaporamas se apoya en un guión técnico, similar a los que se realizan en el cine o vídeo. Para su montaje se precisan dos proyectores de diapositivas que envían imágenes de forma alternativa, impidiendo así espacios en blanco. La superposición instantánea de imágenes sucesivas con la banda sonora origina efectos estéticos especiales.

En los diaporamas, el alumno puede ser un elemento activo en su elaboración, ya que participará tanto en el guión técnico como en la realización de las diapositivas del tema elegido y en su montaje. El profesor, en este caso, no es el transmisor de información; su papel reside en presentar adecuadamente el trabajo y promover actividades tras su visionado. La dificultad de elaboración ha hecho que el vídeo desplace en gran medida a este recurso didáctico.

Las transparencias. Consisten en láminas de material transparente, acetato, sobre el que se imprimen las imágenes que queremos proyectar. En el mercado especializado, podemos adquirir transparencias elaboradas con fines didácticos con un costo muy elevado, por lo que es preferible que sean preparadas por el mismo profesor. De este modo, se pueden adaptar a unas necesidades particulares y concretas. Hay que tener en cuenta que una transparencia debe reunir las siguientes características: visibilidad, sencillez y claridad. Pensando que puedan ser observadas con facilidad, el vocabulario debe ser sencillo y con poco contenido, de este modo se consigue mantener la atención del alumno. Es un recurso de gran aplicación didáctica porque permite realizar varias funciones:

- Proyecta imágenes elaboradas previamente.

- No requiere oscurecer la clase y el profesor se mantiene frente a los alumnos.
- Se puede escribir en ella de forma similar a como lo hacemos sobre el papel.
- Refuerza visualmente la exposición oral.
- Evita equivocaciones en la exposición, pues sirve de guión.

El retroproyector también puede constituir un medio para proyectar información contenida en una pantalla de ordenador. Para ello, se necesita una pantalla de cristal líquido que se conecta al ordenador y se coloca sobre la superficie del retroproyector. Esto es importante en asignaturas donde es posible realizar prácticas asistidas por el ordenador, y en centros que dispongan de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Es el complemento ideal para que los alumnos, a través de las transparencias, puedan tener una visión de conjunto de cada uno de los movimientos literarios y de las distintas etapas de la historia literaria. Actualmente, muchas editoriales están elaborando carpetas de recursos donde no faltan acetatos con cuadros y mapas conceptuales de este tipo.

La televisión. Ocupa un papel importante en la vida de niños y jóvenes que pasan un elevado número de horas frente a ella. El bombardeo de información que reciben es muy superior al que perciben en el centro educativo, pero carente de organización y en la mayoría de los casos, aceptada sin ningún sentido crítico (FERRÉS PRATS, 1994). Algunas cadenas contemplan una enseñanza reglada (de idiomas, por ejemplo). Se trata en la mayoría de los casos de documentales que, aun no habiendo sido pensados como programas didácticos, pueden tener interés. Sin embargo, el horario de emisión suele coincidir con el de clase, por lo que resulta ser una desventaja que se resuelve con la grabación de los programas y posterior tratamiento en clase a través del vídeo.

El vídeo. Es un medio ampliamente distribuido en los centros escolares y el más completo y atractivo de todos los audiovisuales, para nuestros alumnos. Se trata de un recurso al que están habituados y del que reciben multitud de mensajes en su entorno familiar o social. Todo ello unido a su fácil uso hacen de él un medio que, en ocasiones, el docente puede utilizar sin planificar y de forma espontánea, obteniéndose así pobres resultados.

Si tenemos en cuenta que los principales destinatarios del vídeo son los

alumnos que se encuentran a priori motivados hacia este medio, podríamos suponer que la visualización de un vídeo aumentaría su interés y rendimiento. Lo cierto es que los alumnos suelen adoptar actitudes pasivas y poco críticas hacia él. Por todo ello, se hace necesaria una planificación por parte del profesor que corrija esas disposiciones y así pueda obtener resultados positivos a través del medio.

Los documentos videográficos (FERRÉS PRATS, 1992) que le llegan al profesor pueden ir acompañados de una guía didáctica, lo que simplifica en gran medida el trabajo del profesor, pero en muchos casos carecen de toda orientación. De cualquier forma, el profesor debe realizar las modificaciones y adaptaciones que crea oportunas, con el fin de elaborar su propia guía didáctica. Para trabajar con un vídeo siempre es preciso que el profesor tenga en cuenta tres aspectos:

- Primer visionado. Sirve para evaluar el vídeo, donde prestaremos especial atención a:
 - Destacar las imágenes más significativas por su valor didáctico.
 - Sugerencias de utilización didáctica, que deben hacer referencia a los objetivos que cubre, al papel del profesor, al momento de pasar el documento, tiempo del visionado en función de los intereses y capacidades de los alumnos, entre otras posibilidades metodológicas.
 - Transcripción del texto: puede llegar a ser muy laboriosa, por lo que debe sustituirse por un esquema detallado de los contenidos.
 - Adecuación del tema al nivel de enseñanza.
 - Tiempo de duración: proporcional a la edad del alumno y al tema tratado.
 - Actualidad y veracidad.
 - Lenguaje audiovisual correcto.
 - Calidad técnica.
 - Ritmo de los mensajes conveniente.
- Preparación de una ficha videográfica:
 - Título, tema, área de conocimiento.
 - Datos técnicos: autor, productora, nacionalidad, duración, esquema

de contenidos...

- Características técnicas: tipos de imágenes, calidad, gráficos, dibujos...
 - Características expresivas: estructura, mensajes, ritmo...
 - Otras observaciones de interés.
- Elaboración de una hoja de trabajo en el aula; una lectura atenta de esta hoja, previa al visionado, introduce a los alumnos en el tema, favorece la fijación de las ideas clave, así como su asimilación. También nos permite la evaluación de objetivos propuestos, de la metodología utilizada y de los conocimientos adquiridos.

8.3. Criterios para el aprovechamiento didáctico de la prensa escrita.

Una situación muy generalizada en el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) de la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) fue la de sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente en los libros de texto implantados por las editoriales, circunstancia acorde con la rigidez y amplitud de los contenidos que contemplan las asignaturas de Lengua y Literatura de esta etapa educativa. A pesar de ello, no ha sido excepcional la incorporación al aula de elementos del entorno próximo de los alumnos, apoyados en distintos recursos didácticos: medios audiovisuales, prensa escrita...

La LOGSE (1990) y posteriormente la LOE (2006) introdujo la flexibilidad en el currículum, favoreciendo la adaptación del alumno al entorno, en mayor medida que los herméticos contenidos del citado BUP. Además, ambas leyes de educación propugnan un aprendizaje constructivo basado en la participación del alumno en el quehacer educativo. Por otra parte, se amplía la concepción de "contenido", al incluirse dentro de este término no sólo los conceptos que los alumnos deben conocer, sino también las habilidades y actitudes que deben desplegar. En la LOGSE y en la LOE los medios de comunicación se han incorporado al currículum. Todo este cúmulo de sucesos constituye un estímulo a la incorporación de medios cercanos al alumno y de la realidad al aula, convirtiéndose así en elementos didácticos valiosos.

Los medios de comunicación como soporte audiovisual son los que mayor

impacto ocasionan en el alumnado. Sin embargo, la prensa, su variedad, profundización y facilidad de acceso hacen que sea un recurso didáctico recomendable en los distintos niveles de enseñanza. La prensa diaria, por la rapidez con que plasma una noticia y la diversidad de opiniones y aspectos que recoge, es apropiada para todas las áreas y etapas educativas. Si bien, puede ampliarse con la utilización de revistas científicas especializadas o de divulgación.

Las funciones que puede cubrir la prensa diaria en la enseñanza son muy diversas:

- Motivar, al introducir en el aula problemas de interés y del entorno próximo del alumno.
- Favorecer el contraste de opiniones entre los alumnos, al presentar en ocasiones opiniones enfrentadas.
- Informar desde distintas perspectivas aspectos de una misma realidad.
- Valorar los conocimientos que adquieren en el aula, al permitirles la interpretación de los sucesos de la vida cotidiana.
- Propiciar estudios interdisciplinares al favorecer la integración de conocimientos adquiridos a través de diferentes áreas en la comprensión de un suceso.

Es cierto que cualquier proyecto educativo, para que sea eficaz, no puede dejarse a la improvisación y provisionalidad, la programación resulta siempre imprescindible; sin embargo, existe un recurso fuertemente motivador para nuestros alumnos que es la noticia puntual y del momento que les llega a través de los medios de comunicación y que —pensamos— puede ser recogida y reelaborada por el profesorado para profundizar en temas que previamente ya han captado el interés del alumnado. Obviamente, en este caso, puede ser problemático hacer una programación previa, salvo en noticias puntuales y muy repetitivas todos los años, pero creemos que merece la pena llevar a cabo esta experiencia, puesto que el impacto que tienen los medios de comunicación social facilitará la comunicación didáctica profesor-alumno.

Por otra parte, la mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular que, entre otros objetivos, incorpore al Sistema Educativo contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la

sociedad, porque el desarrollo individual de los alumnos es inseparable del contexto cultural y la Educación no es más que el conjunto de prácticas o actividades sociales con los que la sociedad ayuda a los jóvenes a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La prensa y, en general, los medios de comunicación, son, evidentemente, inseparables del contexto social y cultural de los alumnos y parte muy importante de la experiencia colectiva culturalmente organizada, por lo que parece lógico que sus contenidos se incorporen al Sistema Educativo (LÓPEZ CUBINO, 1997). La Educación Secundaria aspira, entre otras cosas, a promover el desarrollo integral de la persona, el de la capacidad de pensamiento reflexivo, la inserción activa, responsable y crítica en la vida social... Para ello, entre los objetivos generales de la misma, los alumnos han de ser capaces de utilizar, de forma autónoma y crítica, las principales fuentes de información existentes en su entorno (prensa, radio, televisión, revistas especializadas, enciclopedias, etc.) con el fin de planificar sus actividades (trabajo, ocio, consumo, etc.), afrontar informaciones obtenidas previamente y adquirir nuevas informaciones.

Quizá no sea la prensa diaria el vehículo de información habitual de nuestros estudiantes, pensamos que el mayor porcentaje lo constituye la televisión, seguida de la radio; sin embargo, cualquier noticia difundida por estos medios queda reflejada a posteriori en los periódicos, lo que nos permitirá poder manejar un material escrito sumamente valioso. La prensa puede ser tratada de dos modos diferentes, a saber, estático y dinámico.

- Estático: En este caso permite una programación previa, cerrada y diseñada desde comienzo del curso. La prensa pasa a ser un recurso didáctico más, que se subordina a los esquemas de diseño habituales de las Unidades Didácticas. En casi todos los bloques del área se puede utilizar la prensa como fuente de datos actuales y, por ello, en las actividades de los alumnos, que se citan para el conjunto del área, se alude expresamente a la recogida de información en los periódicos para contrastar ideas y abrir nuevas perspectivas.

Entre los criterios para diseñar actividades de evaluación, aparece la capacidad de utilizar fuentes de información, cuya finalidad es la de despertar el espíritu crítico del alumno para valorar, ante varias fuentes sobre un mismo tema, cuáles están más fundamentadas. Este modo de utilización de la prensa (casi en exclusividad), precisa de la sensibilidad del profesorado para programar aquellos temas que están en relación con el entorno y los intereses de sus alumnos.

- **Dinámico:** Requiere una programación flexible que permita introducir la noticia en el momento en que se produzca. En esta modalidad se parte de la utilización de noticias con un fuerte impacto motivacional y que no es posible programarlas con antelación, al menos en su totalidad. Sin embargo, se tiene que tener previsto un marco metodológico referencial para su correcta utilización en el aula, en el cual deben considerarse aspectos como los siguientes:

- A. Acuerdos previos con profesores de otras áreas de colaboración para el tratamiento y consenso que puede estar reflejado en el Proyecto Curricular del Centro.
- B. La labor en equipo presupone que cada área determina los objetivos y contenidos que le son propios, pero en función de las líneas básicas elegidas globalmente.
- C. Algunas de las finalidades a las que se puede dar respuesta con la noticia puede ser específicamente las siguientes:
 - Utilizar los conceptos lingüísticos y ser capaz de integrar saberes y valores en decisiones responsables.
 - Alcanzar una visión del mundo más rica e interesante.
 - Hacer una reflexión crítica de la noticia.

El profesor podrá seguir las siguientes pautas metodológicas:

- Seguir la noticia en prensa, radio, televisión. ¿Dónde, cuándo, en qué lugar? ¿Quiénes?
- Profundizar la noticia en revistas especializadas.
- Seleccionar lo esencial de la noticia, desde el punto de vista de su contenido, y relacionarlo con los conocimientos anteriores, actuales o futuros de los estudiantes.
- Aspectos de controversia y debate sobre los valores e intereses implicados en la noticia, derechos de la investigación, de las personas, etc.
- Análisis crítico de los artículos recopilados, contrastando la misma noticia en distintas fuentes.

8.3.1. La prensa escrita: una metodología interactiva de integración.

Los medios de comunicación —en nuestro caso la prensa escrita— si se integran sin método, pueden generar más problemas que beneficios y males que bienes. Ante cualquier artículo, noticia e información podemos plantearnos, y debemos hacerlo, muchos interrogantes y todos ellos, posiblemente, legítimos. ¿A ello nos deben enseñar los profesores en los tiempos normales de clase? Y si es así, ¿por qué? y ¿para qué? La sociedad actual se encuentra en un proceso de cambio acelerado, uno de cuyos motores es el desarrollo incesante de nuevos medios tecnológicos. Estos cambios afectan tanto al sistema social y al mercado de trabajo, como a los sistemas culturales y de valores.

Una de las misiones de la Educación Formal es la de dotar a los individuos de unos esquemas que les posibiliten la comprensión del mundo exterior desde el centro educativo, en la que las tecnologías de la información y la comunicación tienen una presencia importante e incluso están conformando unas nuevas formas de relación e intervención sobre la realidad. El volumen de información que se recibe hoy por diversos medios, requiere dotar a los individuos de elementos de análisis crítico, de selección de información y de utilización de la misma en forma adecuada. Esto permitirá una auténtica valoración de la información. Se trata, por tanto, de conseguir ciudadanos que utilicen las nuevas tecnologías, siendo conocedores de sus implicaciones sociales, culturales y de sus posibilidades, limitaciones y aplicaciones.

Actualmente una de las principales preocupaciones de todos los sistemas educativos es incorporar a la práctica docente los nuevos medios tecnológicos. Esta incorporación deberá realizarse desde la perspectiva de la contribución de los medios didácticos en general del currículum escolar. Dicha incorporación adquiere características particulares en el caso de los medios didácticos basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, al considerar sus posibilidades para llegar a ser una herramienta de pensamiento y de manipulación interactiva de inestimable valor para el aprendizaje.

La sociedad actual posibilita el acceso del alumnado al patrimonio cultural, principalmente a través de los medios de comunicación social, cuya información supera en más del doble a la que este mismo alumnado recibe en el aula. La influencia de los medios da lugar a un nuevo tipo de alumnado que aparece como receptor involuntario de una información que se da fuera del aula, cuya estructura puede caracterizarse como: inmediata, no lineal y fragmentaria. Esta información,

recibida a través de los medios de comunicación social, se enfrenta, en el proceso educativo, a la procedente de los currículos explícitos que se transmiten en el aula y que se presenta, en cambio, de forma jerarquizada, sucesiva y continua.

Estas dos estructuras informativas, sistemática e informal, deben llegar a una relación dialéctica que posibilite la integración de ambas en el aula. Por otra parte, hay que considerar el hecho de que los medios de comunicación social influyen, tanto en el nivel consciente como inconsciente del receptor, provocando cambios en su inteligencia y en las actitudes culturales, dado que inciden directa e indirectamente en los valores comunes de la sociedad.

El trabajo con la prensa puede introducirse a diferentes niveles dentro de los currículos: como instrumento didáctico auxiliar de las áreas tradicionales; como elemento de motivación que contextualice informaciones o que pueda favorecer los tratamientos interdisciplinares; como transmisora de información exterior al aula; como instrumento que el alumnado utiliza para transmitir su propia información, formándose así en un espíritu crítico y participativo. Después de estas reflexiones, formularemos consecuentemente nuestro supuesto de trabajo, basándonos en los modelos, procedimientos y estrategias para integrar curricularmente la prensa propuestos por el MEC (1989), sin perder de vista que se trata de un instrumento auxiliar, complemento de asignaturas y temas para la ESO y el Bachillerato.

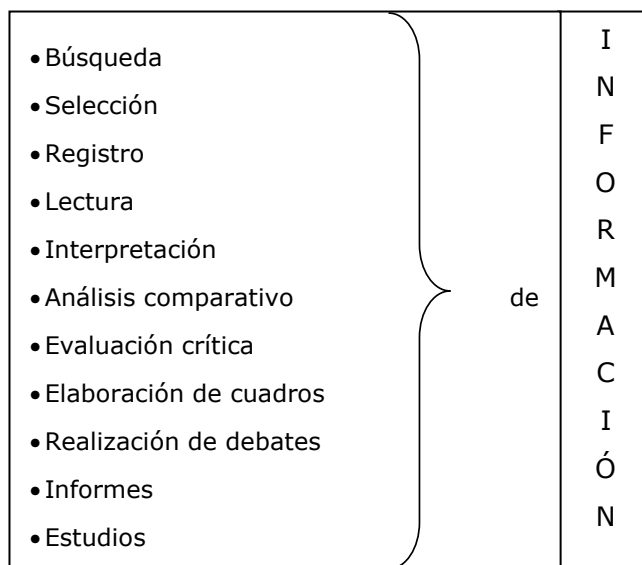
En la propuesta del MEC (1989) se recomiendan modelos, procedimientos y estrategias, que de una u otra forma aparecen también en la LOE (2006) para integrar curricularmente la prensa. Transcribo algunos de ellos:

- A. Búsqueda, selección y registro de informaciones relativas a cuestiones de actualidad, sirviéndose de los medios de comunicación habituales.
- B. Lectura, interpretación y elaboración de cuadros estadísticos, gráficos y mapas sobre cuestiones y asuntos de actualidad.
- C. Análisis comparativo y evaluación crítica de dos o más informaciones proporcionadas por los medios de comunicación de masas sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.
- D. Presentación clara y ordenada de trabajos, utilizando y combinando distintas formas de expresión (informes, artículos periodísticos, etc.).
- E. Preparación y realización de debates, negociaciones y toma de decisiones simuladas sobre cuestiones de la actualidad tratando de adoptar y

comprender los posibles puntos de vista de individuos y representantes de colectivos e instituciones.

- F. Realización de informes o pequeños estudios monográficos sobre cuestiones y hechos utilizando información obtenida a partir de los medios de comunicación.

Esquemáticamente, podríamos representarlo así:



Fuente: Elaboración propia.

En resumidas cuentas, la enseñanza de calidad y moderna tenía que hacer frente positivamente a este reto. La ruptura de una aparente dicotomía entre los mundos de la comunicación y la docencia urgía la articulación de una normativa clara y flexible. Los jóvenes, en su condición de estudiantes, crecerán y madurarán estudiando críticamente la información de actualidad y asimilándola curricularmente en su proceso formativo integral. Esto exige más trabajo, preparación y una nueva organización al profesorado, a los centros y a la propia administración. También es preciso dotar de más medios, más recursos y más preparación didáctica a los profesores.

8.3.2. Estrategias metodológicas para trabajar la prensa en el área de LCL.

Tiene una gran ventaja, como recurso, para la observación y comprensión de los distintos bloques de contenido de nuestra área en Secundaria. Normalmente se

utiliza como procedimiento para conocer la organización de un periódico, sus secciones, la estructura de la noticia, etc., como recurso para el comentario de textos periodísticos y análisis del lenguaje publicitario y, también, para conocer los diferentes niveles de lenguaje. Sin embargo, la introducción de la prensa en el aula de una forma diaria puede dar magníficos resultados, siempre que se sepa buscar la motivación adecuada para que el alumno lea el periódico.

Su lectura y análisis puede desarrollar el espíritu crítico de los alumnos, tan necesario en la época en que vivimos por la manipulación de la información de muchos medios de comunicación social (prensa, radio y televisión). Asimismo, posibilita el conocer el entorno social, político, etc., en el que se mueve el alumno: local, provincial, comunidad autónoma, etc.). Nos vamos a centrar en dos posibilidades que pueden ayudar al profesor para experimentarlas en el aula o reflexionar sobre otras estrategias factibles que pueda desarrollar con sus alumnos: el periódico como medio para la expresión oral de los alumnos y el periódico como fuente de investigación.

- El periódico y la expresión oral: A veces, como profesor, te planteas la pregunta ¿de qué pueden hablar hoy mis alumnos? En unas ocasiones parece que no se te ocurren ideas; en otras, los temas que propones para los debates, exposiciones, etc., no suscitan el menor interés en ellos: los preparan con desgana y los realizan para cumplir, sin más, con lo que no se consiguen los objetivos que te has propuesto. Si enfocamos la lectura del periódico en función de que los alumnos expongan a sus compañeros lo que les ha parecido más interesante o debatan (MENDOZA GONZALO, 1995) entre ellos algún suceso o noticia, habremos logrado dos objetivos: motivarlos para que lean todos los días lo más sobresaliente del periódico y, además, que hablen ante sus compañeros sobre cosas que han observado directamente, pudiendo dar su opinión personal.

Un trabajo de este tipo requiere varias fases que, de forma abreviada, consisten en lo siguiente: en primer lugar, se requiere que los alumnos estén acostumbrados a manejar un periódico y a conocer las características de su lenguaje. De no ser así, habrá que dedicar alguna clase para que se familiaricen con la organización interna y formal del periódico, así como con su lenguaje.

Ya que la actividad se centra en el periódico, se hace inevitable conocer el proceso de elaboración de un periódico, desde la recepción de noticias y su redacción hasta la distribución del mismo (AGUADED GÓMEZ, 1991). Lo mejor, para ello, es realizar una visita a la redacción de un periódico; a continuación,

observación y estudio de la objetividad y subjetividad de la información, lo que entraña conocer la disposición de los titulares (antetítulo, título, subtítulo), la entrada, la colocación y jerarquización de las noticias en las distintas páginas, etc. Una vez efectuadas las anteriores etapas, los alumnos están en disposición de leer los periódicos y realizar las actividades de expresión oral:

- A. Lectura diaria. Lógicamente, los alumnos no deben leer todo el periódico, lo que llevaría mucho tiempo y no tendría ningún interés para lo que estamos comentando, sino sólo los titulares del periódico. Cuando al alumno le llamen la atención, por el motivo que sea, una o dos noticias, en particular, entonces las leerá completamente.
- B. Esta lectura debe realizarse con el diccionario al lado, como consulta del vocabulario que no se comprenda.
- C. Cada alumno confecciona un resumen de la noticia que más le haya interesado.
- D. Breve exposición ante los alumnos. En determinadas ocasiones, sería interesante celebrar un debate, cuando la importancia de la noticia haga que muchos alumnos la destaquen en sus intervenciones.

Esta actividad de utilizar el periódico para motivar la lectura y la expresión oral es susceptible de muchas variantes que la imaginación del profesor puede desarrollar. Es evidente que, para poder enjuiciar el diferente tratamiento informativo que da cada periódico a la misma noticia, interesa tener en la clase una pluralidad de éstos.

- Trabajo de investigación: El periódico también sirve como medio para que los alumnos realicen tareas investigadoras. Indicamos algunos de los muchos temas sobre los que se puede trabajar:

- A. Investigación sobre las noticias que han aparecido en la prensa local sobre el pueblo o barrio en el que está situado el instituto, durante un tiempo determinado.
- B. Historia del siglo XX español a través de las noticias aparecidas en la prensa de ámbito nacional.
- C. Historia de los estrenos teatrales de obras españolas, ocurridos en España a través de la prensa, durante una época determinada (el siglo XX, desde la

posguerra, etc.).

- D. Historia de los premios Nobel de Literatura a partir de las noticias aparecidas en prensa.

Todos estos trabajos de investigación suponen una búsqueda y obtención de las fuentes de información (hemerotecas locales o nacionales, por ejemplo), fotocopiado del material que interesa, selección de las noticias, análisis y crítica de las mismas y, finalmente, su exposición. Trabajos de este tipo hay que realizarlos en grupos con unos objetivos marcados para cada uno y una metodología aplicada al efecto.

La exposición de los trabajos puede realizarse en la clase; pero es más interesante hacer partícipes a los compañeros del instituto de los logros conseguidos. Esto implica una labor de confección y organización de paneles demostrativos donde se irá poniendo, de una manera organizada, el material. Por ejemplo, para el bloque B, puede ser interesante dividir los paneles por secciones: política, sociedad, deporte, famosos, ecología, etc.

8.4. Las nuevas tecnologías en el área de LCL.

Estamos, prácticamente, en los inicios de la aplicación de la Informática a la enseñanza y sus posibilidades son inmensas (MARTÍNEZ, 1997). El considerar la obra literaria imprescindible en el aula, así como la normal actividad oral y escrita, motiva que el profesor de lengua, a veces, desconfíe de la utilidad de un ordenador en la clase. Sin embargo, aunque en el área de LCL no es tan amplio el campo de posibilidades que ofrece un ordenador como en otras áreas de Secundaria, son muchas sus aplicaciones, para la creación, organización, manipulación y transformación de estructuras de textos, su almacenamiento, recuperación y posterior impresión, trabajo con diccionarios, etc., o como recurso conceptual para el aprendizaje directo de determinados contenidos lingüísticos y literarios.

Entre las muchas aplicaciones que posee el ordenador en la enseñanza (SARRAMONA, 1990), nos vamos a referir a los procesadores de texto por su idoneidad para trabajos en el área. Con ellos se posibilita un conjunto de operaciones necesarias para la creación de un texto, almacenamiento de datos, corrección e impresión del texto. Veamos algunas de sus posibilidades:

- *Escritura creativa.* La confección de una redacción en un ordenador ofrece

ciertas ventajas que se derivan de lo fácil que resulta revisar lo escrito, suprimiendo, transformando, insertando, etc. El movimiento de bloques, por ejemplo, permite alterar el orden de los párrafos. Muchos alumnos, cuando realizan redacciones con bolígrafo y papel, apenas se molestan en modificar lo primero que han escrito. El ordenador permite ver en pantalla el texto siempre limpio.

- *Comprobador de estilo.* Es un instrumento valioso para el escolar. Con él se detectan errores ortográficos, como los signos de puntuación o el empleo de las mayúsculas, y errores sintácticos, como redundancias o estructuras inadecuadas.
- *Contadores de palabras.* Mediante este programa se pueden contabilizar determinadas palabras que aparecen en el texto. Su aplicación didáctica puede estar encaminada al estudio de partes de la oración en un texto como, por ejemplo, el empleo del determinante, los tiempos verbales o el epíteto en un texto literario.
- *Los diccionarios.* Quizá sean los diccionarios los auxiliares más conocidos. Con el diccionario ortográfico se pueden detectar palabras con errores mecanográficos y ortográficos. El problema es que no se facilita la corrección en todas las ocasiones como ocurre en los casos de palabras homónimas, lo que deberá ser resuelto por el profesor. Otro tipo es el diccionario de sinónimos que ayuda en las vacilaciones del empleo de una palabra determinada, aunque subsiste el problema de que ofrece lista de sinónimos sin aclaración de contextos, lo que conlleva a hacer una elección que puede no ser la adecuada. También aquí, la labor del profesor resulta insustituible.
- *Combinación con otros códigos no verbales.* Muchos procesadores de texto permiten trabajar con iconos e insertarlos en el documento que se está editando. Además, existen programas especiales para crear el gráfico que se desee.
- *La revista del centro.* Es una actividad cuya dirección suele recaer sobre algún profesor del departamento de LCL. Los alumnos pueden colaborar en su publicación utilizando un tratamiento de textos que posea la opción de columnas periodísticas, paralelas, tablas, etc., lo que permitirá una confección dignísima. Algunos procesadores, como WORDPERFECT para WINDOWS, o MICROSOFT WORD, o el WRITER de OPEN OFFICE —que

se oferta en software libre— tienen editadas aplicaciones para el periódico escolar. También existen en el mercado programas especiales para la confección de revistas, como el programa VENTURA. Existen otros programas de interés en la clase de LCL como el GNOSIS, ABIES, para el manejo de bibliotecas; otros procesadores de textos como el AMIPRO, o los paquetes integrados, ya casi imprescindibles, MICROSOFT OFFICE, OPEN OFFICE, etc.

El campo de posibilidades que ofrece un ordenador, como en todas las áreas de Secundaria, es muy amplio y son muchas sus aplicaciones para la creación, organización, manipulación y transformación de estructuras de textos, su almacenamiento, recuperación y posterior impresión, trabajo con diccionarios, etc., o como recurso conceptual para el aprendizaje directo de determinados contenidos de las diferentes áreas del currículum. Precisamente, desde el curso 2003-2004, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha un ambicioso proyecto para la introducción y generalización de las nuevas tecnologías en el aula; nos referimos a los denominados Proyectos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente (BOJA nº 10, de 16 de enero de 2004) y los Proyectos de Centros Digitales (BOJA, nº 10, de 16 de enero de 2004).

Este proyecto, a partir del curso 2009-10 está siendo sustituido por el denominado ESCUELA TIC 2.0, por el que cada alumno de 5º y 6º de Primaria así como los de 1º y 2º de ESO, recibirán un ordenador ultraportátil, así como la instalación de aulas digitales —con pizarra digital y cañón de vídeo— en sus respectivos centros con conexión inalámbrica de tipo Wi-Fi (Wireless Fidelity). Todo ello ya se anunciaba en la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) publicada en el BOJA nº 252, del 26 de diciembre de 2007.

Internet, junto con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, es el gran instrumento tecnológico para la nueva Educación. Pero dentro de Internet hay otros muchos instrumentos, derivados de ella o relacionados con ella, que pueden convertirse igualmente en instrumentos cognitivos que favorecen, desarrollan y mejoran las condiciones de la mente humana en la tarea de la construcción del pensamiento. Nos estamos refiriendo a las bases de datos, las redes semánticas, los visualizadores climáticos o temporales, los micromundos, los simuladores, etc.

Ciertamente, nos estamos refiriendo a una batería de herramientas que

Internet pone a disposición del profesorado para desarrollar la educación documental, las estrategias de aprendizaje y, por ende, la competencia lingüística del alumnado. Podemos citar, entre las más utilizadas, las siguientes:

- Proyectos documentales interdisciplinares o integrados. Son pequeños trabajos de investigación en los que el alumnado trabaja directamente con la documentación, aprendiendo a resolver problemas y trabajar en autonomía. Son un excelente instrumento para estimular formas nuevas de aprender-construir, acordes con la sociedad de la información. Esta forma de trabajo, necesita de la biblioteca escolar y hace que ésta muestre lo mejor de sí misma (PIQUÍN y REY, 2005). El proyecto documental interdisciplinar o integrado es un trabajo de investigación, de mayor o menor envergadura, en el que intervienen distintas disciplinas o áreas con un enfoque globalizador y donde el alumnado aprende a interrelacionar contenidos y procedimientos mientras investiga siguiendo el modelo de trabajo intelectual ya mencionado. Estos proyectos deberían formar parte del Proyecto Educativo de Centro y sustentarse en el compromiso docente y el trabajo en equipo.
- Webquest. Es una estrategia didáctica de aprendizaje a través del descubrimiento guiado. Es un proceso de trabajo desarrollado por los estudiantes utilizando las herramientas y recursos que ofrece Internet (y otros recursos bibliográficos) y que previamente se han organizado y estructurado y puesto a su alcance. La tarea propuesta debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador a una ficha, se debe fomentar la comprensión de lo que se hace y favorecer la creación de conocimiento (PÉREZ TORRES, 2004).
- Rutas de aprendizaje. Es una estrategia didáctica para enseñar al alumnado a realizar pequeños trabajos de investigación sobre contenidos curriculares. Utilizando Internet, los alumnos deben aprender a localizar y seleccionar la información, establecer contactos con personas o instituciones y editar o presentar oralmente sus trabajos (HEVIA y FIDALGO, 2008).
- Itinerarios formativos. Estrategia para la formación del profesorado y alumnado en el uso de la información como medio para enseñar y adquirir conocimientos, utilizando como recursos la biblioteca escolar y

las TIC. Puede verse una descripción de un itinerario completo en DURBAN (2005), en donde se estructura el material en cinco unidades didácticas y ejercicios con los siguientes contenidos: la biblioteca como recurso informativo, las fuentes de información y los soportes documentales, el catálogo de la biblioteca como herramientas de búsqueda, Internet como recurso informativo y la valoración de la información.

- Blogs. También conocido como weblog o cuaderno de bitácora (listado de sucesos), es un sitio Web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, con la característica de que van apareciendo siempre primero los más recientes. Otro rasgo fundamental es la posibilidad de la interactividad, la participación de las personas lectoras, el carácter conversacional o de diálogo que se ve ampliado con la presencia de numerosos links o enlaces. El uso o temática de cada weblog es muy variado, los hay de tipo personal, periodístico, empresarial o corporativo, tecnológico, educativo, políticos, etc. Entre las numerosas opciones que ofrece, podemos citar la página denominada *Aulablog*. Disponible en: www.aulablog.com/portada/. En esta Web podemos ver cuáles son los contenidos de un blog, cómo hacer un weblog, como funcionan y nos ofrece recursos, enlaces y ayudas, además de ponernos en contacto con personas expertas en este tema (CHAMORRO MARÍN, 2007).
- Un (o una) wiki (del hawaiano wiki wiki, "rápido") es una aplicación colaborativa, un sitio Web que puede ser editado por varios usuarios. Está compuesta de páginas Web que no están cerradas, es decir cuyo contenido puede ser editado por el/la visitante. El wiki debe incluir un método sencillo y claro para editar y entrelazar los documentos entre sí. La diferencia principal con otros sistemas de colaboración estriba en que el wiki no solo permite añadir nuevo contenido, como podría ser el caso de los foros de opinión o los blogs, sino que además permite modificar el existente. Es un sistema de comunicación libre, donde todo el mundo puede escribir lo que quiera y además borrar, modificar lo que ya está creado. Podemos visitar la página denominada *Wikimedia*, disponible en: www.escolar.net/wiki/index.php/Portada.
- Plataforma virtual. Es una herramienta desarrollada con fines educativos que facilita el aprendizaje en red y sirve para poder llevar a cabo unos

objetivos formativos previamente establecidos. Permiten ampliar la formación o los programas educativos o de capacitación de la modalidad presencial, donde prima la interactividad, colaboración, comunicación, debate, evaluación individual, etc. Un ejemplo lo tenemos en *Educastur*. Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en: www.educastur.es/, que engloba una plataforma de formación a distancia del profesorado.

- Comunidad virtual. Lugares Web que sirven para el intercambio y la comunicación entre individuos con fines comunes, tienen una política que guía las relaciones y utilizan los sistemas informáticos como instrumentos para las interacciones y facilitar la cohesión entre los miembros. Pueden tener carácter empresarial, educativo, formativo, de ocio, etc. Permiten el acceso a foros, correo gratuito, agenda y muchos recursos educativos, además permite intercambiar y compartir información de diversas formas. Un ejemplo, lo tenemos disponible en <https://portal.educastur.es/ICSLogin/?%22http://portal.educastur.es/%22>.

Lo más importante de todos estos instrumentos no es que permitan adquirir información, sino que potencian, amplían y mejoran la capacidad humana para construir y generar conocimientos. Por eso es interesante que el profesor señale, antes de entrar en Internet, qué tipo de instrumentos se pueden utilizar para realizar las actividades programadas y conseguir los objetivos propuestos.

Hoy día es casi un tópico afirmar que lo importante no es enseñar, sino que el alumno aprenda. El estudiante ocupa el centro del Sistema Educativo. Lo importante es que aprenda a transformar la educación en conocimiento (MARTÍN, BELTRÁN Y PÉREZ, 2003), por ello, mediante el proyecto de las nuevas tecnologías, se trata de que las herramientas tecnológicas se mantengan en su verdadera función instrumental al servicio del objetivo principal, que es claramente pedagógico.

El uso del ordenador nunca deberá sustituir al profesor. Por el contrario, servirá para potenciar la actividad del profesor y del alumno. Desde este enfoque, y partiendo del paradigma pedagógico como objetivo principal, enunciaremos los siguientes objetivos, agrupados en su repercusión sobre el alumnado y sobre el profesorado.

8.4.1. Objetivos con relación al alumnado.

Antes de aprender y, por tanto, antes de entrar en Internet, y antes de hacer uso de estas nuevas tecnologías, el alumno debe tener claros los objetivos que trata de conseguir, que no son más que anticipaciones o previsiones cognitivas de los resultados que se espera conseguir a lo largo del aprendizaje. A través de las actividades que los alumnos llevan a cabo en estos campos, se espera que puedan conseguir todos estos objetivos y no sólo acumular una información que no tiene por sí misma la condición de conocimiento. Enumeramos, como imprescindibles, los siguientes objetivos:

- Promover un aprendizaje constructivo, ya que todas las actividades que el alumno realiza tienen como finalidad la construcción de su propio pensamiento.
- Se pretende también un aprendizaje autorregulado. Es lógico que al principio el aprendizaje sea dirigido por el profesor, pero, a medida que avanza, el profesor tiene que transferir al alumno la dirección de ese aprendizaje.
- Convertir ese aprendizaje en interactivo, en el que los alumnos se comprometan a realizar diferentes actividades para asimilar los contenidos informativos que reciben, lo que les permitirá pasar del mundo de la construcción personal al mundo de la construcción social del conocimiento.
- Convertir el ordenador multimedia en socio intelectual, que permita aplicar el conocimiento humano a los problemas del mundo real, a las necesidades de la vida.
- Explorar el conocimiento, acceder a la información que necesitamos o comparar perspectivas, relaciones, creencias y puntos de vista.
- Desarrollar estrategias para dominar la técnica de la búsqueda reflexiva por Internet.
- Valorar la aplicabilidad de la información. Cuando los alumnos visitan una Web, tienen que evaluar la información que encuentran allí.
- Evaluar críticamente la información. Muchos confunden “bajar información” con aprender. Deben aprender a discriminar el hecho de la

ficción, la información de la opinión y la realidad de la fantasía.

- Reunir la información, usarla para el propósito indicado y reconocer la autoría, parafraseando o interpretando personalmente las ideas.
- Reflexionar sobre la actividad. La reflexión es necesaria no sólo al final del proyecto, sino durante todo él. Deben revisar continuamente la información que encuentran, así como cualquier progreso hacia la consecución de las metas.
- Desarrollar entre nuestros alumnos la idea de que hay que “aprender con tecnología”, lo que implica una concepción diferente de la tecnología y de los ordenadores, interpretándolos como instrumentos cognitivos o instrumentos mentales.

8.4.2. Objetivos con relación al profesorado.

El papel del profesorado es igualmente trascendental e incluso determinante. Le corresponde sensibilizarse hacia la nueva frontera del aprendizaje o seguir encastillado en los modelos del aprendizaje tradicional. Si se decide a probar la calidad de la nueva propuesta, su papel no es ya el de transmitir conocimientos, sino el mucho más satisfactorio y gratificante de ayudar a los estudiantes a aprender.

El papel del profesorado se diversifica a lo largo del aprendizaje, por eso se puede hablar de las tareas del profesor antes, durante y después de la instrucción. Antes, el papel del profesor tiene dos grandes cometidos: planificar las tareas — determinar los objetivos y los mecanismos adecuados para lograrlos— y diagnosticar las fuerzas y debilidades que definen a sus alumnos. Durante el aprendizaje, el profesor debe presentar los contenidos y tareas escolares de manera que promueva eficazmente la comprensión, retención y transformación de los conocimientos. Después de la instrucción, el papel del profesor se centra, sobre todo, en la ayuda prestada a los alumnos para recuperar, transferir y evaluar los resultados del aprendizaje. Enumeramos los siguientes objetivos:

- Conocer los roles educativos y las habilidades necesarias para desempeñarlos adecuadamente.
- Ajustar los desafíos implicados en los problemas de manera que no sean

demasiado complejos ni demasiado simples.

- Estimular el ejercicio de la metacognición, que favorece la reflexión y la conciencia de los procesos de indagación, reflexión y toma de decisiones.
- Facilitar el aprendizaje de sus alumnos formulando preguntas no directivas, desafiando adecuadamente sus capacidades, o señalando la necesidad de tener más información.
- Promover el pensamiento crítico, haciendo que los estudiantes examinen la información en todos sus niveles y valoren objetivamente la evidencia de sus hipótesis.
- Estimular el aprendizaje individual y autodirigido de los alumnos, ayudándoles a desarrollar sus planes de trabajo, mejorar sus hábitos y métodos de estudio, y controlar los resultados del aprendizaje.
- Coordinar la evaluación de los estudiantes, facilitando la definición de sus objetivos, revisando el cumplimiento de sus metas y mejorando la calidad de sus decisiones.
- Crear un ambiente de aprendizaje basado en el ordenador utilizado como instrumento cognitivo que permita desarrollar, estructurar, organizar y ampliar las habilidades mentales distribuidas entre todos sus miembros.
- Favorecer el funcionamiento eficiente de los grupos, ayudándoles a establecer metas específicas y realistas, respetar las opiniones de todos sus miembros y evaluar los resultados obtenidos.

8.4.3. Las TIC en el área de LCL.

Otorgándoles la importancia que se merecen, como ha quedado demostrada en párrafos anteriores, estamos a favor de la incorporación e integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En la sociedad del conocimiento, estas nuevas tecnologías constituyen una de las herramientas básicas que habrán de emplear los jóvenes tras su paso por la Educación Obligatoria (MARTÍN, BELTRÁN Y PÉREZ, 2003).

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) deben ser un medio de mejora de la Educación, facilitando el acceso a la información. Pero dicho

objetivo no debe arrastrarnos hacia una visión errónea del papel que en todo este proceso deben desempeñar los docentes en la acción educativa, que no es otro que el de impartir los conocimientos necesarios para educar a los ciudadanos. La incorporación de estas nuevas tecnologías requiere a su vez de una reorganización curricular y una redistribución de los tiempos. Para su implantación, se debe acometer una serie de medidas:

- Definir los objetivos y contenidos instrumentales mínimos e imprescindibles.
- Definir el perfil profesional que debe impartirlos.
- Dotar a todos los centros educativos de los ordenadores necesarios para la informatización progresiva de todas las aulas.
- Llevar a cabo las reivindicaciones necesarias ante las Administraciones educativas afectadas para que todos los centros escolares estén conectados de forma gratuita a Internet, con la seguridad y las restricciones de acceso necesarias para su uso exclusivamente pedagógico.
- Desarrollar un plan especial de formación, actualización y reciclaje del profesorado con cursos específicos dentro del periodo lectivo.
- Fomentar la formación inicial y la de postgrado del profesorado con prácticas en el país de origen. Impulsar los intercambios entre profesores, incentivos para residir durante un tiempo en el país de origen, años sabáticos programados, etc.
- Impulsar un amplio programa de elaboración, recopilación y difusión de materiales curriculares y de apoyo al profesorado con soporte informático.

MARTÍN PATINO (MARTÍN, BELTRÁN y PÉREZ, 2003) plantea la necesidad de distinguir tres niveles en la introducción de la tecnología en los centros educativos. En el primero se identifica a cualquier estudiante con un especialista informático. El ordenador ha entrado en muchas aulas únicamente para enseñar a manejarlo; es lo que se ha venido en denominar con la expresión de "fase de alfabetización". Son ya numerosos los profesores y alumnos que están en el segundo nivel. Se han dado cuenta de que Internet está a su servicio como una biblioteca de dimensiones antes inimaginables, lo que se convierte en la mayor tentación de la introducción de la

tecnología en el aula. Sin embargo, la opción clara y decisiva es la del tercer nivel: enseñar y aprender con tecnología.

Se puede aprender con tecnología los contenidos curriculares, los procesos del pensamiento... Se trata, con este proyecto, de ayudar, de mediar, y no de sustituir al alumno, para lo cual, el profesor se puede valer de cualquier arquitectura que le permita seguir en toda su complejidad la pedagogía de la imaginación; además, se trata de utilizar la tecnología y de hacerlo de manera que sea verdadero instrumento para los alumnos y no sólo para el profesor, porque no hay que olvidar que Internet es solamente un instrumento, probablemente el más poderoso que ha tenido nunca la humanidad, pero al fin y al cabo un instrumento (MARTÍN, BELTRÁN y PÉREZ, 2003).

De las inmensas posibilidades que ofrecen estas nuevas tecnologías para el mundo de la educación dan fe algunos estudios y análisis realizados por distintas editoriales y organismos públicos y privados. A modo de ejemplo, citamos el siguiente: durante el curso 2002-2003 y bajo el impulso de la editorial SM, un equipo de investigación del Instituto de Evaluación IDEA, coordinado por los profesores A. MARCHESI y E. MARTÍN (2003), han realizado un estudio sobre el impacto de la utilización del ordenador en la enseñanza de los profesores y en el aprendizaje de los alumnos. La investigación se realizó a partir de un modelo teórico que se estructura en torno a cinco dimensiones: los profesores, el alumno individual, las relaciones entre los alumnos, los contenidos y las condiciones de la enseñanza. A partir de este modelo se analizó el impacto de la utilización del ordenador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Cambios en las creencias y en las actitudes de los profesores.
- Cambios en las actitudes y expectativas de los alumnos.
- Influencia de los contenidos multimedia e interactivos.
- Efecto diferencial del aprendizaje en los alumnos en función de sus conocimientos previos y de su motivación.
- Impacto de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las relaciones entre los alumnos.
- Análisis de las condiciones que facilitan o dificultan el uso de las TIC.

Después de un amplio análisis, llegaron a las siguientes conclusiones:

- A. La utilización del ordenador en la enseñanza es posible y beneficiosa.
- B. Es necesario pensar de nuevo el modelo de enseñanza y de evaluación que se emplea al incorporar el ordenador en el aula.
- C. El sistema tradicional de evaluación de los alumnos es el principal obstáculo para una incorporación positiva del ordenador en el aula.
- D. Los alumnos menos interesados en la materia son los que más se benefician de la utilización del ordenador.
- E. La preparación de los profesores a través de la experiencia es fundamental.
- F. El ordenador debe incorporarse de la mano del libro de texto.
- G. La utilización del ordenador en la enseñanza de las diferentes materias sólo es posible si los alumnos pueden utilizarlo habitualmente. La dotación de ordenadores en las aulas normales es la estrategia adecuada.

Desde esta concepción de la enseñanza y de su evaluación, no es extraño que los propios alumnos se hayan sentido inseguros y que hayan demandado una mayor precisión de qué debían aprender y de cómo se les iba a evaluar. La evaluación se convierte en el eje vertebrador de la enseñanza y aquello que implica riesgo en las calificaciones es puesto en cuestión. Por ello, no sorprende que profesores y alumnos hayan echado en falta las ventajas del libro de texto para facilitar el aprendizaje y su posterior evaluación. La existencia de libros de texto y de material informático con una estrecha conexión entre ambos parece ser el modelo que la mayoría de los profesores viven como posible y deseable.

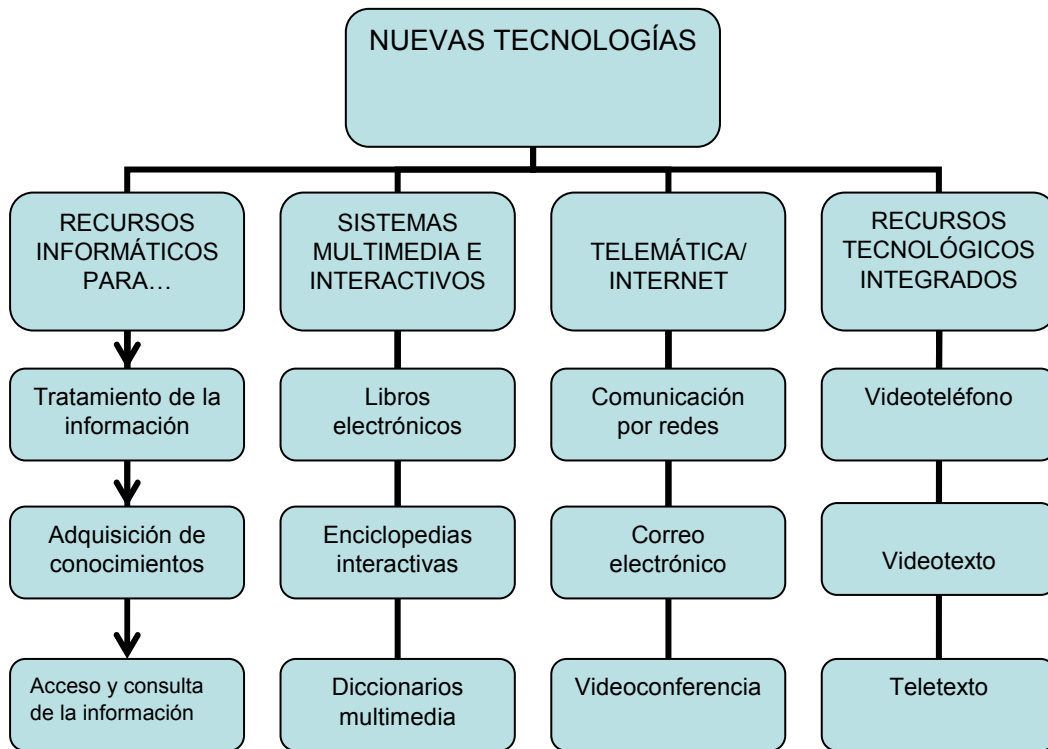
Aunque el uso del ordenador debe competir con una estructura de la enseñanza muy consolidada, en torno al aula tradicional, la utilización de materiales digitales provoca un cambio importante en la metodología (A. MARCHESI y E. MARTÍN, 2003). El tiempo empleado en la exposición del profesor disminuye claramente respecto a la metodología ordinaria y se duplica el trabajo individual y aun más el de los alumnos en pareja. Son cambios notables que se orientan hacia una atención más individualizada de los alumnos. La experiencia ha sensibilizado a los profesores sobre las posibilidades de los materiales digitales, ha desmitificado

las barreras de la tecnología, les ha dado confianza y les ha abierto espacios para la reflexión y la innovación educativa.

En la actualidad, el mundo vive convulsionado por importantes acontecimientos que están originando grandes cambios en todos los órdenes: políticos, sociales, culturales, tecnológicos, industriales. Todo esto está provocando la configuración de una nueva realidad. También el ámbito educativo vive una profunda transformación del mismo: una nueva reforma del Sistema Educativo, innovaciones pedagógicas, experimentación en las aulas, utilización de nuevos recursos... En definitiva, estamos inmersos en una espectacular renovación educativa, que necesariamente nos está exigiendo a los profesores replantearnos nuestra labor docente, para adecuarla, en cuanto a contenidos, metodología y recursos, a esta nueva realidad social en la que vivimos y viven nuestros alumnos, y en la que necesariamente se van a tener que desenvolver en el futuro como ciudadanos y trabajadores.

Tampoco el área de LCL puede permanecer ajena a estos acontecimientos. La enseñanza del área en un futuro inmediato dejará de basarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura verbal, como primera y principal actividad para adquirir información (DEL MORAL, 1998). Nuevos recursos, nuevos códigos y nuevos canales están imponiéndose como medios de comunicación y nosotros, profesores del área, deberemos contemplarlos en nuestro currículum. Porque el dar la espalda a las nuevas tecnologías, el no ser conscientes del importante papel que están desempeñando actualmente en la comunicación social, y que irá en aumento en el futuro, no tiene sentido; por el contrario, admitirlo y asumirlo supone un gran paso adelante; predisponerse a acercarse a dichas tecnologías y ver sus posibilidades didácticas, supone otro gran paso adelante; el integrarlas, de una manera reflexiva, como recursos didácticos en el proceso de enseñanza, a través de actividades programadas para ello, supondría un paso definitivo que sincronizaría realidad académica y realidad social; por otra parte, bastante distanciadas en la actualidad.

Los profesores de LCL también podemos aprovechar las ventajas que reporta esta tecnología, que puede convertirse en un valioso recurso didáctico si sabemos seleccionar programas adecuados a nuestras enseñanzas. Entre la variadísima gama de recursos informáticos, podemos encontrar algunos que nos pueden ser muy útiles como instrumentos para acceder, organizar, manipular, almacenar y comunicar información, entre ellos:



Todos estos cambios, sin duda, nos plantean un gran reto a los profesores de LCL que, a partir de ahora, además de enseñar a hablar, leer y escribir a nuestros alumnos, tendremos que alfabetizarlos también en los códigos multimedia, como complementos valiosos del código verbal. Pero para llevar a cabo este importante reto es indispensable, por una parte, que el profesor se actualice y se adiestre en el conocimiento y manejo básico de estos recursos que la tecnología le brinda y que le pueden servir como instrumentos útiles en el proceso de enseñanza; y por otro, y más importante, que la Administración fomente y facilite dicha actualización y, al mismo tiempo, dote a los centros de dichos recursos, de manera que la realidad educativa marche al unísono de la realidad social, pues, de no ser así, estaremos ofreciendo a nuestros alumnos una enseñanza bastante menguada y haremos de ellos, en parte, unos analfabetos funcionales.

El nuevo profesor de LCL deberá ser, a partir de ahora, profesional de la enseñanza, conocedor de las nuevas tecnologías y capaz de incorporarlas a su práctica docente de una manera razonable, pero con prudencia, sin caer tampoco en el deslumbramiento, lo que le podría llevar al uso indiscriminado y abusivo de dichos recursos sólo por mero esnobismo; consciente de dicha necesidad, tras

analizar las ventajas que su uso le puede reportar para la consecución de sus objetivos didácticos, y mediante la programación de actividades que requieran para su realización el uso de los mismos.

La interacción con la máquina ayuda a combatir la pasividad del estudiante en el aula, se individualiza el proceso docente, graduando la presentación de contenidos, atendiendo carencias específicas y reorientando el diseño de la unidad (TOLEDANO SOTO, 2001). Y, tal vez el efecto más positivo, los estudiantes tienen la agradable sensación de controlar su propio proceso de aprendizaje, lo que repercute directamente en su nivel de motivación como lectores, en tanto que son los que crean la propia situación de lectura en la que la obra adquiere su valor estético.

Ahora bien, no pensemos que dichos recursos tecnológicos son la panacea que resolverá todos nuestros problemas didácticos, ni mucho menos. Tampoco podrán sustituir al profesor en cuanto a los aspectos críticos, intuitivos y cualitativos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza. Pero sí se convertirán en instrumentos de gran utilidad, si sabemos aprovecharlos convenientemente, que nos facilitarán nuestra labor educativa, al brindarnos nuevas posibilidades y nuevos caminos de adquisición de conocimientos hasta ahora insospechados.

Que estamos asistiendo al nacimiento de una nueva sociedad es una realidad tan imperceptible como cierta e irreversible. Y ello es comprobable porque el universo mediático y tecnológico aparece cada vez con más ímpetu y solidez. Las tecnologías de la información y la comunicación han transformado ya nuestra forma de entender la vida y la civilización. Por doquiera que miremos, encontramos esta nueva realidad tecnológica con sus múltiples tentáculos invitándonos a disfrutarla, a entenderla o a caer confusamente en sus redes.

Una nueva realidad requiere, sin duda, una nueva Educación. Estas nuevas tecnologías, así como los medios de comunicación con sus nuevos lenguajes audiovisuales, han entrado de forma abrupta en el entramado social, pero pocos ciudadanos han puesto en marcha mecanismos para entenderlos, para comprenderlos, para gozarlos. Las nuevas tecnologías de la información no sustituyen a las prácticas culturales ilustradas, sino que parten de ellas y las necesitan. Crean posibilidades a los lectoescritores. Las podrán modificar, pero no anular; bien al contrario. Los ordenadores, las redes a través de las que fluye la información, no les sirven de nada a los analfabetos, pues están pobladas de letras

más que de otras cosas. Sólo los buenos lectores pueden extraerles sus mejores posibilidades; sólo sabiendo escribir se puede participar en ellos.

Estas tecnologías modifican, eso sí, la experiencia lectora y de escritura (el correo electrónico le ha arrebatado al teléfono parte de la práctica de escribir cartas, por ejemplo), o producen otras experiencias de lectura que no tienen que anular las ya constituidas. Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, pero, en cualquier caso, recalcan las competencias dadas por la alfabetización; incluso exigen lenguas diferentes a la propia.

Así como la existencia del libro y los procesos que los hicieron posible estimularon el leer y escribir libros, las nuevas tecnologías provocarán otras necesidades nuevas de leer y de escribir que no sustituirán a otras anteriores, sino sólo en la medida en que nos quitan el tiempo total disponible para leer y escribir. No podemos pasar por alto el peligro social que conllevan estas tecnologías, a saber, el de dividir al mundo en infopobres e inforricos (RAMONET, 1997).

Leer mucho, hacerlo reflexivamente, entrelazar lecturas, acceder de manera irrestricta al mundo de lo escrito, gozar de todo eso es, y seguirá siendo, reto para la Educación formal y basamento de la Educación permanente. Los medios están ahí, el acceso a ellos depende de las políticas educativas y culturales, de la formación del profesorado y de los métodos pedagógicos. El mensaje de la modernidad sigue vigente, amplía sus posibilidades y denuncia los mismos riesgos de marginación y de falta de libertad.

8.5. A modo de conclusión respecto a la utilización de los recursos didácticos y la nuevas tecnologías en el área.

Los objetivos de la innovación en nuestra área son promover la renovación didáctica del profesorado y utilizar los medios audiovisuales no sólo como instrumentos sino también como recursos conceptuales. La rapidez con que se suceden los cambios tecnológicos hace que el perfil del profesor de LCL sea cada vez más complejo y no baste con ser especialista en un área determinada. Se hace preciso conocer la nueva tecnología educativa para aplicarla al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe la creencia de que utilizar una enseñanza activa implica abandonar la

pizarra y apoyarse en la utilización de recursos audiovisuales. Esto no es cierto. La pizarra es un instrumento válido para determinados usos y el medio audiovisual, por ejemplo, lo es para otros. Los vídeos, por su parte, son útiles y motivadores, por la fuerza de la imagen, para la transmisión de determinados contenidos; sin embargo, su empleo, sin las condiciones comentadas en los diferentes apartados de este capítulo, según el recurso específico que vayamos a utilizar, no hace que la actitud del alumno sea menos pasiva que cuando observaba al profesor en la pizarra. Cuando hablamos de una metodología activa con los medios audiovisuales, nos referimos a dos situaciones diferentes:

- Hacer participar al alumno en la proyección o audición, comentando su lenguaje, respondiendo a un cuestionario previamente elaborado sobre determinados aspectos del documento, etc.
- Implicarle directamente en la utilización de ese medio, produciendo él mismo un contenido.

El profesor de LCL en Educación Secundaria debe tener un espíritu abierto a cualquier innovación didáctica en la enseñanza-aprendizaje. De igual manera, debe recoger y apoyar, en lo posible, cualquier procedimiento o recurso que demanden los alumnos. No siempre los conocimientos de éste le permitirán abordar estos recursos con pleno éxito. Puede, no obstante, solicitar la colaboración del departamento de Tecnología u otro departamento en una actividad interdisciplinar.

La sociedad de la información (TERCEIRO, 1996) exige una nueva Educación, una escuela renovada que no rehúya la innovación. A su vez, la nueva Educación reclama también un profesor nuevo. No un erudito, sino un guía; un acompañante que sepa navegar, interpretar la superabundancia de información, para evitar los riesgos de la educación-basura. El profesor es un estimulador del aprendizaje del alumno, quien, por su parte, debe prepararse para navegar por los océanos procelosos de la información. La informática potencia la autonomía del alumno, pero también le exige mayor responsabilidad para graduar su autoaprendizaje y mayor madurez interpretativa de la realidad.

El ordenador obliga a repensar la escuela, a redefinir los papeles del profesor y del alumno, pues acabaremos transitando del aula real a la virtual. La informática no se basta a sí misma. Es un apoyo para el profesor, no su sustituto (afortunadamente). Fuera del aula, en el mundo real, serán necesarias las grandes síntesis. Los mejores comunicadores serán quienes logren transmitir más información con menos palabras, los que sepan editorializar, hacernos ver el bosque

entre el amasijo de árboles de la información.

La lengua es un instrumento de comunicación, igual que el ordenador o los mass media. Comunicación y telecomunicación tienen el mismo objetivo: relacionar a las personas, crear el vínculo social, fundar la intersubjetividad. En ese sentido, el profesor de LCL, más que nadie, es el llamado a servirse de un instrumento, el ordenador, que se está convirtiendo en el paradigma comunicativo del siglo XXI. Siempre hemos querido incitar a nuestros alumnos a la lectura. Pues bien, basta con que amplíemos el concepto de texto para que demos entrada a la informática, con el aliciente, además, de que el texto computacional se ha convertido ya en hipertexto, en texto multimedia, por lo que es mucho más motivador que el texto tradicional, más pluridimensional.

La capacidad de recepción es mayor que la de emisión: es más fácil leer u oír que escribir o hablar. El estudio de la Literatura era, antaño, eminentemente receptivo (la historia literaria como cúmulo de datos acerca del texto, más que sobre él). Después, vinieron de Francia técnicas como la explicación de textos, en las que el centro de atención era la obra literaria. Pero la producción de mensajes que se le pedía al alumno era aún metaliteraria, literatura sobre la literatura, producción propia sobre producciones ajenas. Para muchos alumnos, el comentario de textos se convirtió en una técnica rígida, mecanicista, nada creativa y escasamente alentadora, donde la opinión explícita siempre era la misma y la implícita, también.

Las técnicas didácticas más modernas intentan estimular la producción literaria del alumno, a través de talleres prácticos. No debemos quedarnos en los discursos sobre la Literatura, sino que debemos pasar al empleo efectivo de la misma. Esa estimulación de la creatividad no siempre resulta fácil. Y es ahí donde el ordenador puede simplificaros mucho la tarea. El hipertexto es multidimensional, frente al texto de siempre, que es lineal. Cuando leemos, lo hacemos secuencialmente, aunque los autores se han esforzado siempre por enriquecer la información, con notas a pie de página, referencias a otros textos, dibujos ilustrativos, entradillas-resumen (en los periódicos), etc.

En la Literatura, se han hecho célebres, por ejemplo, los intentos de las vanguardias (años 20, los caligrammes de Guillaume Apollinaire, Ramón Gómez de la Serna...) o de Ramón Pérez de Ayala (las famosas dobles columnas de Tigre Juan) o de los experimentalistas de los 60 (las novelas de Juan Benet...) para forzar la linealidad del lenguaje. La escritura automática de Joyce o el *fluir* de la

consciencia de los surrealistas han sido ensayos en ese mismo sentido. Pero los requerimientos impuestos por la tecnología de transmisión, el papel impreso, son tan implacables que ni siquiera el talento de las cabezas mejor pensantes ha podido abolirlos.

El hipertexto, relacional en vez de jerárquico, ha venido a cambiar este orden de cosas. En él, los documentos en toda su extensión se relacionan con otros documentos colaterales, a través de hiperlinks (hiperenlaces), permitiendo algo que, desde hace tiempo, se reclama para la Literatura: la intertextualidad, que la informática ha llevado un punto más lejos, convirtiéndola en interactividad. Además, el hipertexto utiliza recursos multimedia (texto, dibujos, gráficos, sonidos y vídeo).

Por otra parte, el concepto de lectura cambia al romperse la linealidad del discurso. El hipertexto ha hecho realidad aquel postulado de la teoría literaria sobre la obra de arte como artefacto inacabado, plurisignificativo, multivalente; como objeto potencial que se actualiza en cada acto de leer, que requiere la colaboración del lector. Con el hipertexto, cada lectura es diferente porque cada lector, incluso el mismo lector en momentos diferenciados, activa unos hiperenlaces diferentes; altera el orden de la fábula, de la trama, de la historia.

Se podrá comprender que este sistema facilita la lectura y la escritura colectivas, no ya en el aula, sino en esa aldea global que es el ciberespacio. Por ejemplo, cabe pensar en los cuentos sinfónicos, hechos en grupo, escritos por alumnos de distintos centros, razas y países, como actividad didáctica concreta para el área de LCL. El hipertexto es especialmente útil en obras tradicionalmente no secuenciales, obras de referencia o consulta, como los diccionarios, enciclopedias, catálogos, guías... El *Espasa* o la *Encyclopaedia Britannica* empiezan a ser reliquias del pasado, propias de los bárbaros del mundo analógico. Las bibliotecas acabarán convirtiéndose, se han convertido ya, en espacios virtuales.

El ordenador también ha cambiado las condiciones de la escritura, simplificándola, acelerándola. La idea joyceana de escritura automática es, hoy por hoy, casi casi realidad. Existen procesadores que reconocen la voz humana y la reproducen, sin errores mecanográficos, en la pantalla. Además, el proceso de corrección textual es infinito: podemos cambiar un texto cuantas veces queramos, sin apenas esfuerzo. Procesos obsesivos de corrección carecerán de sentido en la sociedad del futuro. En el pasado analógico, editar un texto era encarcelarlo en las jaulas fónicas que son las palabras. Por eso se ha dicho que la Literatura (de

LITTERA, letra) mató a la literatura de verdad, la narración oral de los pueblos.

Cuando la Literatura deja de transmitirse de boca en boca para ser puesta por escrito, sufre un cambio, pues pasa a ser literatura individual, de autor, no anónima; literatura burguesa, más que popular. En el mundo digital, editar es el proceso inacabable de corregir un documento. El ordenador acerca así a la Literatura a sus orígenes orales, puesto que podemos cambiar el texto, alterarlo, cuantas veces queramos. El texto digital vive en variantes, cambia de momento en momento. La Literatura empieza siendo oral y acaba siendo escrita. Con los ordenadores, sucede al revés. El correo electrónico ha hecho que millones de internautas hayan recuperado la vieja costumbre de escribir cartas: en vez de usar el teléfono, producen un texto y lo mandan, modulado, a otro-s ordenador-es, que lo remodula-n.

Con el ordenador, volvemos un poco a la dimensión espectacular del texto literario, cuando el lector era espectador y las historias se escuchaban en las plazas públicas. Cambia, naturalmente, la forma. Pero muda menos el fondo. Es posible que, en el futuro, los ordenadores enseñen a nuestros alumnos esa abstracción que llamamos lengua normativa, distinta del uso real de la lengua, pero que intenta recoger una serie de hábitos lingüísticos comunes. Los correctores ortográficos informáticos son cada vez más perfectos y acabarán creando virtualmente la norma lingüística. No sólo corregirán la ortografía, sino también la sintaxis y la semántica. El ordenador alcanzará categoría de autoridad. El próximo *Diccionario de Autoridades* podría ser una realidad virtual.

¿Hasta dónde cambiará la Literatura? No lo sabemos, como tampoco sabían los trovadores medievales en qué iba a cambiar la gaita con la invención de la imprenta. Estamos ante una revolución de consecuencias impredecibles. Vamos hacia una cultura inmaterial, pasamos de la cultura escrita a la cultura de la pantalla (TERCEIRO, 1996). De la galaxia Gutenberg al mundo virtual. Sin embargo, nuestros hábitos culturales, mantenidos de generación en generación, hacen que abusemos de una de las muchas funciones de los ordenadores: su capacidad para reproducir documentos en copias impresas. Esta costumbre tenderá a mitigarse a medida que la sociedad de la información se vaya generalizando.

Los píxeles de la pantalla electrónica de alta resolución sustituyen ventajosamente a un soporte de transmisión rígido, caro y difícil de consultar (ese documento que no encontramos, justo cuando más se necesita). La tecnología crea algunos problemas, pero también soluciona otros; entre ellos, el de la deforestación

de nuestros bosques. Es importante formar al profesorado en las nuevas tecnologías, porque si ellos no las usan tampoco lo harán nuestros alumnos. Hay que alfabetizar al profesor de LCL en las nuevas tecnologías, para que también el alumno se familiarice con la lógica del ordenador y procese mejor el lenguaje natural; para que llegue a la representación formalizada del conocimiento con que trabaja la inteligencia artificial.

En las áreas lingüísticas, tanto LCL como Lenguas Extranjeras (PICÓ, 1990), el enfoque comunicativo es, hoy día, el más adecuado, el que se impone en todas partes. En ese sentido, los profesores de lenguas estamos llamados, con más vocación si cabe que el resto del profesorado, a iniciarnos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el mundo de las telecomunicaciones, puesto que ellas van a ser —si no lo son ya— el paradigma comunicativo del siglo XXI. Antes, la enseñanza de la Lengua y la Literatura se centraba casi exclusivamente en el lenguaje verbal y, dentro de éste, en el lenguaje escrito. Se omitía el estudio de otros lenguajes (oral, musical, gestual, icónico...). El nuevo planteamiento comunicativo es más coherente e interdisciplinario, por ser un enfoque globalizador.

En LCL, hay un bloque de contenido denominado *Sistemas de comunicación verbal y no verbal*, (BOTELLA Y FARIÑAS, 1995) que permite integrar en el aula, como contenido curricular y como medio didáctico, los recursos informáticos (y también los audiovisuales). La aplicación de los recursos informáticos es más reciente que la de los recursos audiovisuales. Debemos empezar a introducirlos progresivamente en nuestra área, aunque sin caer en la idea simplista de que la mera utilización de materiales "modernos" mejora la calidad de la enseñanza.

Antes de llevar una actividad informática al aula, el profesor debe hacer una serie de actividades previas:

- Conocer los medios de que dispone.
- Diseñar actividades para esos medios.
- Organizar el trabajo en clase (horas de duración, instrucciones, material informático a utilizar, agrupamiento del alumnado...).

También debe realizar unas actividades de valoración posterior, en las que obtendrá información sobre: dificultades en el manejo del ordenador, adecuación de las tareas presentadas, forma de trabajo de los alumnos, utilidad de la actividad y el agrupamiento realizado, sugerencias de mejora... No insistimos más en este

apartado de orientación didáctica, porque no hay mejor pedagogía que la que dicta el sentido común, el cual a su vez se fundamenta en la capacidad de analizar situaciones que tiene el individuo y en su experiencia previa.

El uso de los ordenadores no es más complicado que otras cosas que hacemos: requiere acostumbrarse a él, a su manera de funcionar, por ese viejo método del ensayo y el error. De la práctica nace el dominio del oficio.

TERCERA PARTE.-

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
EN EL ÁREA DE LCL

CONCLUSIONES FINALES

CAPÍTULO 9.-

COMPETENCIAS BÁSICAS Y EVALUACIÓN

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 9.-

CAPÍTULO 9. Competencias y Evaluación Continua	535
9.1. Unas breves reseñas normativas	539
9.2. A modo de introducción	540
9.3. Competencias y evaluación continua	545
9.3.1. Las competencias básicas	550
9.3.2. La competencia en comunicación lingüística como propuesta del currículo español	555
9.3.3. Competencia en comunicación lingüística: concretando la propuesta anterior	562
9.3.4. Competencia en comunicación lingüística en ocho pasos	567
9.3.5. Contribución de la materia Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de las competencias básicas	569
9.4. La enseñanza de la lengua y las competencias básicas	571
9.4.1. Indicadores para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística	573
9.4.2. Subcategorización de la competencia en comunicación lingüística	582
9.4.3. Determinación de algunas competencias para diseñar actividades en el Bachillerato	586
9.4.4. Las competencias básicas en el ámbito lingüístico del currículo	590
9.4.5. Un nuevo enfoque de los objetivos, de los contenidos y de los procesos de evaluación	596
9.5. La evaluación de las competencias	599
9.6. Sobre el concepto de competencias en el Área de Lengua Castellana y Literatura	602
9.7. La competencia comunicativa en el ámbito de la Pragmática	603
9.8. Una conclusión final sobre las competencias básicas	606

TERCERA PARTE. COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁREA DE LCL. CONCLUSIONES FINALES.-

CAPÍTULO 9. COMPETENCIAS BÁSICAS Y EVALUACIÓN.-

9.1. Unas breves reseñas normativas.

El Ministerio de Educación, por medio de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo (LOE, 2006), en los artículos 21, 22 y 144, establece que al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria y el segundo curso de la ESO todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. Asimismo, establece que será competencia de las Administraciones Educativas y que tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el resto de la comunidad escolar.

Por su parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha materializado esta premisa en la ORDEN de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico. Allí se citan estudios internacionales de evaluación referentes a esta nueva corriente que considera la competencia en la comunicación lingüística como objeto de la evaluación del rendimiento del alumnado y considera recomendable el establecimiento de pruebas que faciliten la obtención de la información, gracias a la cual se pueda valorar la eficacia del sistema educativo y, a partir de la misma, introducir medidas correctoras con anterioridad a la finalización de la escolaridad básica.

Ambas disposiciones normativas parten de directrices dictadas por la Unión Europea. El CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000: 2), celebrado en marzo de 2000, marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser *"la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social"* con el horizonte del año 2010 como meta. Este objetivo estratégico ha llevado a la Comisión Europea a la búsqueda de un marco que defina *las nuevas destrezas básicas* proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida.

La contribución a este objetivo se plasma un año después, en el Consejo Europeo de Estocolmo, en tres objetivos estratégicos: calidad, accesibilidad y flexibilidad. Posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en febrero

de 2002, adoptó un programa detallado de trabajo y aumentó la lista de destrezas básicas. En noviembre de 2004, se da a conocer por parte de la Comisión Europea el documento de *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*, entre las que se encuentra la competencia en la lengua materna. Finalmente, con la aspiración de crear el *Portfolio europeo de las lenguas*, se sientan las bases para que los alumnos documenten su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de dominio de cada lengua.

9.2. A modo de introducción.

Desde el curso 2007-2008, se ha iniciado el calendario de aplicación relativo a las competencias básicas. En ese curso correspondió a la ordenación académica de nuevas enseñanzas en 1º y 2º de Educación Primaria, durante el curso 2008-2009, le correspondió a la ordenación académica de nuevas enseñanzas en 3º y 4º, y en el curso 2009-2010 a la ordenación académica de nuevas enseñanzas en 5º y 6º de Educación Primaria. Con arreglo a este calendario de aplicación, en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya ha empezado a dar sus primeros pasos con la realización de las pruebas de evaluación de diagnóstico desde el curso 2006-2007.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) introduce en el currículum las llamadas "competencias básicas", que implican una verdadera reformulación de los métodos de enseñanza: ya no se trata de "saber" y de "aprender", sino de "saber hacer" y de "aprender a aprender". El objetivo último de la Educación en el periodo de la escolarización obligatoria aspira a lograr que los jóvenes alcancen una serie de competencias básicas que les permitan su incorporación a la vida adulta y al mercado laboral de la forma más satisfactoria posible.

No basta con saber sumar, restar, multiplicar y dividir para que un alumno de los primeros niveles de la Educación Primaria obtenga una evaluación positiva, por ejemplo, en el área de Matemáticas. Para ello sería necesario, además, que ese alumno fuera capaz de aplicar dichas operaciones matemáticas a situaciones de la vida real, fuera del aula —lo que garantiza el funcionalismo del aprendizaje—, y sólo en tal caso, al haber desarrollado suficientemente una de las ocho competencias básicas —la competencia matemática—, podrá decirse que ha alcanzado los objetivos correspondientes del área de Matemáticas. Así pues, con la LOE (2006), los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación de todas las áreas curriculares, así como cuantas circunstancias puedan condicionar la

organización de los centros escolares —incluida la participación de las familias de los alumnos— están orientadas a la adquisición de las consideradas como “competencias básicas”.

La sociedad actual demanda una formación orientada no tanto a la simple adquisición de conocimientos cuanto al desarrollo de destrezas y habilidades que resultan imprescindibles para que los jóvenes puedan desenvolverse de manera autónoma en la vida cotidiana. O sea, que los alumnos, además de “saber”, deben estar en condiciones de aplicar los conocimientos adquiridos a contextos reales, comprender significativamente lo aprendido y poder integrar los distintos aprendizajes, interrelacionándolos.

Por otra parte, el sistema de aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias básicas afecta tanto al diseño de las diferentes áreas de aprendizaje como a la propia organización escolar, que ha de contribuir a la adquisición de esas competencias. En este sentido, las normas internas de funcionamiento de los centros, las instalaciones de que dispongan, la organización de la biblioteca escolar, las actividades complementarias y extraescolares, etc., han de ponerse al servicio del desarrollo de estas competencias básicas por parte del alumnado. Y un papel fundamental desempeña la labor del profesorado, a la hora de alcanzar los objetivos marcados por las competencias básicas, pues deberá introducir notables cambios tanto en el modo de enseñar —con una metodología orientada hacia el funcionalismo de los aprendizajes, que potencie el aprendizaje por transferencia— como en el modo de evaluar, pues los alumnos serán evaluados no sólo en función de los conocimientos adquiridos, sino en la medida en que éstos han contribuido a la adquisición de las competencias básicas. Incluso la labor específica de los tutores habrá de convertir este objetivo en prioritario, de manera que la acción tutorial gire en torno a él y sirva para orientar y estimular de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El discurso de las competencias se ha convertido, como tantas otras cosas, en un eslogan y asunto transnacional, producido en foros internacionales y que circula en las políticas educativas de los distintos países. Las reformas curriculares, a nivel mundial, se apoyan en cuatro pilares (JONNAERT, BARRETTE, MASCOTRA Y YAYA, 2006): una orientación hacia el desarrollo de competencias; un marco de aprendizaje constructivista; centrarse en el aprendizaje, más que en la enseñanza; dar una relevancia al contexto y sentido de lo que se aprende. Este discurso se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades industriales basadas en el trabajo, propias de la primera modernidad, a otras basadas en el

conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas (BOLÍVAR Y PEREYRA, 2006). La flexibilidad creciente del mundo del trabajo y las nuevas innovaciones tecnológicas exigen, más que una cualificación fija, unas competencias adaptables a situaciones complejas y cambiantes (BRUNET Y BELZUNEGUI, 2003).

A su vez, los currículos formulados en términos de competencias están extendiendo su matriz originaria del mundo empresarial y de la formación profesional a la educación en general, incluida la universitaria. La procedencia originaria del término "competencia" del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el enfoque por competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. En un contexto neoliberal y mundializado, es lógico que haya suscitado todo tipo de sospechas y críticas. Pero, por sí mismo, no tiene por qué implicar una subordinación al mundo empresarial y al mercado laboral. Más bien, como defiende PERRENOUD (2002), uno de los que se ha opuesto a una visión simplista (ángel o demonio), hay una confluencia entre dos corrientes ideológicas, a saber, mundo laboral y currículum orientado a competencias, que emplean las mismas palabras, sin tener que compartir las mismas perspectivas. Los historiadores dirán en el futuro si los programas orientados por las competencias fueron una profunda regresión en la emancipación de las personas y no un desarrollo democrático de las sociedades o, al contrario, un progreso (PERRENOUD, 2004).

Por lo demás, hay varias tradiciones o enfoques diferenciados (DELAMARE y WINTERTON, 2005: 27-46), que no hay por qué unificar pensando que son todos lo mismo. Así, podemos diferenciar:

- A. Un enfoque conductista, predominante en sus primeros usos en Norteamérica (por ejemplo, "competency-based training" o gestión de recursos humanos).
- B. Un enfoque funcionalista: desarrollado en la formación profesional por medio de los marcos de cualificaciones basados en competencias, basado en un análisis funcional de las demandas de los puestos de trabajo. "Competencia" aquí es la capacidad para responder a los estándares requeridos para un empleo en un contexto laboral.
- C. Un enfoque multidimensional y holístico: extendida en el contexto europeo, entiende la competencia en un sentido más comprensivo (conocimientos, saber-

hacer, actitudes), o diferenciando entre distintos tipos de competencias. La OCDE ha propugnado un enfoque holístico por medio del Proyecto DeSeCo (BOLÍVAR y PEREYRA, 2006).

En lugar de demonizar el término, vamos a adoptar una postura que aboga por un determinado uso de las competencias básicas que pueda contribuir a incrementar la equidad de la ciudadanía en la educación pública, muy en sintonía con la propuesta francesa de refundar la escuela republicana. Como señala con ironía PERRENOUD (2002: 7), "*hay competencias y competencias*". No es la palabra la que debe "espantar", sino lo que se ponga dentro (cómo se entienda y se emplee). Tomando como referencia las propuestas sobre competencias del Proyecto Atlántida (BOLÍVAR y MOYA, 2007: 17-24), pensamos que las competencias básicas pueden conducir, bien llevadas, a incrementar la capacitación equitativa de la ciudadanía. Por eso, relacionamos las competencias básicas con ciudadanía no sólo porque, como currículum, expresan cómo se entiende la ciudadanía en un contexto social e histórico determinado; sino también, porque para el ejercicio activo de la ciudadanía se requiere el dominio de una competencias básicas. Por otra parte, no todo lo que se enseña en la escuela tiene que reducirse a competencias. Desde luego no es esa la posición por la que abogamos aquí. Hay otras lógicas y razones por las que es relevante enseñar algo: capacidad crítica, defensa de una identidad cultural, saber humanista, conocer el patrimonio local, etc.

En España las competencias han entrado, casi al tiempo, para la Educación Primaria, Secundaria y la Universidad, aun cuando los orígenes, el modo de plantearse y el papel que puedan jugar, en uno y otro nivel educativo, puedan ser distintos (BOLÍVAR, 2007). Confluyen, sin embargo, en considerar que los conocimientos adquiridos (en la escuela, instituto o universidad) suelen ser poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. El enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Por eso, si el término "competencia" es nuevo, el enfoque por competencias apunta y responde a una problemática y objetivo bastante antiguo de la escuela: dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido. Los conocimientos deben, pues, ser empleados ("movilizados") para resolver situaciones cotidianas.

La escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería — entonces— garantizar el currículum común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años requiere, paralelamente, redefinir la cultura común. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la Educación Obligatoria, sino aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido. Estas enseñanzas comunes se han de poner al servicio de la adquisición de la cultura común, sustantiva y transversal, que la Educación Obligatoria debe garantizar a todo ciudadano para una vida social integrada y una realización personal. A tal fin, la Administración Educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la Escolaridad Obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del principio de equidad que el Sistema Educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (DUBET, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. En el caso de que el alumno estuviera en una situación de dificultad para adquirirlo la administración se comprometería, con medios extraordinarios o compensatorios, a que lo adquiriera.

Es un debate en el que, al menos, en España no se ha formulado a nivel oficial, cuando resulta necesario recentrar el Sistema Educativo en los aprendizajes fundamentales. Ahora la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) habla de, además de fijar el currículum común, definir las competencias básicas en cada etapa de la Escolaridad Obligatoria, prioritarias para todos los alumnos. Por su parte, la actual y reciente Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007: Exposición de motivos IV) señala, como primer principio en que se fundamenta el Sistema Educativo Andaluz, *“la formación integral que permita el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y el desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Por su parte, como primer objetivo de la LEA, igualmente se establece: *“garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación permanente y de carácter compensatorio”*, que se concreta (art. 38) y especifica, como prioridad, en las competencias básicas.

Por último, la relevancia de algo no la da el que sea novedoso, al contrario, que tenga una larga tradición y permanencia. Al respecto, aun cuando el lenguaje y conceptualización de las competencias sea algo nuevo, es preciso resaltar que las mejores prácticas docentes han tenido como propósito el aprendizaje de

competencias. Todos los movimientos de renovación pedagógica, desde la escuela nueva, querían un aprendizaje relevante para la vida, no para la escuela —*non scholae, sed vitae discimus* (Séneca, *Epistula* 106,12)—. No se trata, por tanto, sólo de una nueva moda o invento. La mejor enseñanza de la lengua (materna o extranjera) ha sido hacer competente al alumno en el empleo de dicha lengua. La formación profesional, por supuesto, siempre se ha dirigido a hacer competente al alumnado en determinados ámbitos o tareas. El asunto es, pues, reenfocar la enseñanza centrada sólo en contenidos a la adquisición de competencias (BOLÍVAR y MOYA, 2007).

9.3. Competencias y evaluación continua.

Evaluar exige describir las necesidades y posibilidades (en el caso del alumnado: lo que sabe y cómo lo sabe; lo que realiza autónomamente o con ayuda; y las circunstancias en las que desarrolla el aprendizaje) y los condicionantes que inciden en el desarrollo y que se utilizan para tomar decisiones de mejora ya sea como prevención, apoyo o enriquecimiento. La evaluación es, además, un proceso continuo que no puede quedar reducido a los resultados. En cuanto al sujeto de la evaluación, la LOE establece que debe aplicarse al conjunto de los componentes del Sistema Educativo (los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones Educativas) y se ha de realizar en cada una de sus fases: planificación, proceso y resultado.

A lo largo de este trabajo de investigación hemos pretendido dejar claro que enseñar y evaluar son dos caras de una sola moneda. El profesorado formula unos objetivos de enseñanza, utiliza unos contenidos y una metodología para alcanzarlos y formula unos criterios de evaluación para conocer el nivel de competencia alcanzado por el alumno. Los alumnos realizan las actividades para aprender ya sea de forma guiada o autónoma, con ayuda o sin ella, de forma aislada o colectiva; reciben orientaciones en el proceso; responden, según su nivel de competencia, a las actividades y ejercicios que el profesorado les propone en situación de evaluación; y reciben información sobre los resultados de acuerdo con la manera que determina el profesor (nota, comentarios, identificación de errores...)

El conocimiento por parte del alumnado de los objetivos de enseñanza y su participación en la corrección de las actividades y ejercicios de evaluación son dos

factores claves para incrementar la motivación y acentuar el carácter formativo y orientativo de la evaluación. No es posible disociar la enseñanza del aprendizaje, pero estamos habituados a describir y valorar ambos procesos como si fueran independientes perdiendo, con ello, la oportunidad del análisis.

Para poder hacer viable este análisis y, con ello, aprovechar la riqueza de la evaluación continua y obtener conclusiones que orienten nuestra práctica y el aprendizaje del alumnado, parece necesario tener presente que:

- Junto a la competencia del alumnado podemos evaluar los objetivos programados, la selección de contenidos, la metodología y las actividades de enseñanza y la propia evaluación.
- El logro de los objetivos de enseñanza y, con ellos, el desarrollo de las competencias básicas son los referentes de esa evaluación, a la que podemos añadir las intenciones del proyecto educativo.
- El criterio de suficiencia que utilizamos los profesores para juzgar al alumnado puede ser limitado para enjuiciar nuestra enseñanza y podemos ampliar el campo de valoración añadiendo otros criterios complementarios: coherencia, adaptación, relevancia, viabilidad, etc.
- Y, por último, esta evaluación de procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje sólo es viable cuando se utilizan modelos descriptivos y comunicativos de evaluación.

La utilización de los procedimientos y técnicas de la evaluación cualitativa nos permite conocer ese desarrollo interactivo que se da entre contexto-persona y entre enseñanza y aprendizaje para identificar lo positivo y lo mejorable. Este modelo, con su metodología variada, nos permite conocer la realidad en su complejidad, identificar lo diferente, lo imprevisto, los procesos (incluidos los de pensamiento) y los productos, tanto relativos a conocimientos (saber) como a conductas (hacer y querer hacer).

Dicen GINÉ y PIQUÉ (2007: 7-11) que la evaluación es inseparable de la enseñanza y que para que sea favorecedora de la inclusión tiene que partir de la certeza de que todo alumno es capaz de aprender; debe tener objetivos claros, prestar atención a los resultados, a sus niveles de adquisición, y a los procesos para poder tomar distintos caminos.

No es posible ser "competente" sin tener una situación y un escenario

concreto para demostrarlo. Desde esta premisa, evaluar competencias consiste en valorar en situaciones determinadas, el uso que las personas hacen de los aprendizajes realizados. Para poder hacer posible esa evaluación se requiere:

- Encontrar situaciones reales o, en su caso, supuestos que guarden una extrema fidelidad con las mismas.
- Establecer unos indicadores precisos para evaluar las competencias, al objeto de evitar la ambigüedad y el desconocimiento de lo que realmente se evalúa.
- Considerar que el dominio o desarrollo que una persona puede alcanzar no tiene límite fijo ni estable.

El termino "competencia" aplicado a cualquier persona y situación nos habla de la habilidad que una persona tiene para desarrollar las tareas que se le encomiendan. Pero en nuestro caso, ya sabemos que existen competencias que el currículo establece como básicas y cuyo desarrollo es un referente para establecer los objetivos y definir los criterios de evaluación, seleccionar y organizar la secuencia de los contenidos, orientar los métodos pedagógicos y los procedimientos de evaluación. Además, las competencias básicas del alumnado son un referente normativo a la hora de tomar decisiones de evaluación, promoción y titulación.

La evaluación de las competencias básicas es, por tanto, una evaluación guiada por criterios de evaluación que nos informa de lo que el alumnado sabe hacer o no sabe hacer y tiene o no la voluntad de hacer y cuyos resultados pueden traducirse de forma descriptiva, cualitativa o cuantitativa en cualquier momento del proceso de la evaluación continua. La evaluación referida a criterios permite conocer el nivel de desarrollo, de realización o competencia alcanzado en cada uno de los objetivos previstos y utiliza para la valoración el criterio de suficiencia.

La evaluación continua es un proceso planificado que se desarrolla de manera sistemática y que se concreta en tres momentos básicos: inicial, la evaluación del proceso y la final. Junto a la evaluación continua, la LOE establece en su artículo 144 que se ha de realizar una evaluación general de diagnóstico y una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en 4º de la Educación Primaria y en 2º de la Educación Secundaria Obligatoria. Ambas evaluaciones tienen como finalidad la evaluación del Sistema Educativo.

La evaluación general de diagnóstico (regulada, en Andalucía, por la ORDEN

de 28 de junio de 2006, BOJA nº 150, de 4 de agosto de 2006) tiene carácter muestral y es responsabilidad del Instituto de Evaluación —en el caso del MEC— y los organismos correspondientes de las Administraciones Educativas —la Agencia Andaluza de Evaluación, en el caso de Andalucía—. La evaluación de diagnóstico tiene un carácter censal, formativo y orientador y la organizan las Administraciones Educativas con los centros para obtener información suficiente y poner en marcha medidas de mejora orientadas desde una perspectiva de calidad y equidad.

¿Qué debemos evitar, mantener y reinventar en relación con la enseñanza de las competencias básicas? MONEREO y POZO (2007: 87-90) intentan dar respuesta a esta pregunta con un sugerente ejercicio de síntesis que define las siguientes claves: evitar un exceso de contenidos fragmentados, mantener el esfuerzo por integrar espacios de formación y de práctica, y reinventar el Espacio Europeo. De la misma manera, defienden la necesidad de incorporar modos de enseñar y evaluar más auténticos y próximos a la realidad para la que preparan. Se trata de enseñar y evaluar el conocimiento en interconexión con las situaciones habituales que una persona debe afrontar (ciudadano, profesional, investigador...) y bajo condiciones que guarden una extrema fidelidad con las circunstancias reales.

Hacer posible estas orientaciones requiere sustituir los ejercicios aislados o múltiples de evaluación por unidades integradas que permitan conocer la movilización que de lo aprendido hace el alumnado. Este modelo lo ha puesto en marcha el Estudio internacional PISA (MEC, 2007: 24-25) que configura cada actividad de acuerdo con el siguiente esquema:

- Un breve estímulo en el que se describe el escenario (la situación significativa) que incluye un texto escrito acompañado de una imagen, una tabla, un cuadro o un gráfico, o a la inversa, una tabla con un texto escrito...
- Una serie de ejercicios asociados a los distintos componentes o indicadores que se van a evaluar (capacidades asociadas a conocimientos, destrezas, actitudes...).

La formulación de los ejercicios vendrá determinada por la naturaleza de los contenidos a evaluar y tendrá que garantizar la diversidad de los instrumentos para hacer posible la valoración desde la naturaleza integrada de la competencia. Con carácter general, para evaluar se utilizan tres tipos de procedimientos:

- La observación. Este procedimiento se ha utilizado tradicionalmente para evaluar procedimientos y actitudes, por lo que es especialmente relevante su uso en la evaluación del saber y querer hacer en procesos de evaluación continua. Su aplicación es imprescindible para la evaluación de las competencias básicas —que podemos considerar como transversales— pues nos permite ver la respuesta del alumnado en situaciones reales: el control de las emociones ante un conflicto, la autonomía a la hora de resolver un determinado problema, la práctica de la colaboración en un proyecto de grupo, etc. La observación se concreta en diferentes técnicas según el nivel de implicación del propio observador:

- Observación no participante realizada por un miembro del grupo (mayor nivel de confianza) o externo, mediante un registro cerrado (lista control de indicadores a identificar) o abierto (registro anecdótico) o mediante grabación de la sesión en vídeo o audio.
- Observación participante realizada por un miembro del grupo o externo sin renunciar a participar en los procesos. Grabación de la sesión para su posterior análisis.

- El conocimiento de la opinión de los protagonistas. La opinión de los protagonistas (o su saber) se puede recoger de manera directa o de manera indirecta, tanto a nivel individual como en grupos, a través de distintas técnicas. Las pruebas de lápiz y papel (u ordenador) y las pruebas orales que realiza el alumnado utilizan este procedimiento. Los ejercicios se definen con distintos formatos:

- Emparejamiento: asociar dos hechos...
- Respuesta alternativa: verdadero o falso.
- Elección múltiple: una respuesta verdadera.
- Priorizar: ordenar.
- Completar: medida eficaz de datos y recuerdos específicos...
- Respuesta corta: enumerar, definir, dar un resultado.
- Ensayo restringido o extenso: exige el modelo de respuesta para su corrección.

El uso de un formato u otro vendrá determinado por la complejidad del

contenido y exige, en todos los casos, definir los criterios de corrección. Son útiles para evaluar las competencias básicas que hemos llamado específicas y se pueden utilizar con el resto siempre que se defina claramente la situación y se establezcan los referentes, en términos de valor, que se van a utilizar para calificar.

Otras técnicas que utilizan este procedimiento son *la entrevista*, ya sea estructurada, semiestructurada o abierta; *el Inventario*, el cuestionario o la encuesta que puede definirse de manera abierta, mediante una lista de control (sí-no) o una escala de estimación (mucho, poco, etc.; o 1, 2, etc.); *los Informes Descriptivos* de sí mismos o de una situación, ya sean inmediatos o diferidos; y *el Análisis de Situaciones* o de casos que plantean, para su valoración, una situación problemática. Las competencias básicas transversales pueden evaluarse mediante estas últimas técnicas utilizando como fuente de información al propio alumno o a otras personas que lo conocen y opinan sobre él.

- El análisis de documentos. El estudio de los documentos elaborados aporta una información muy relevante tanto de los procesos de enseñanza como de los de aprendizaje. El análisis de los cuadernos de trabajo es una herramienta clave para conocer el nivel de desarrollo de las competencias básicas y las actividades propuestas para su progreso. Este análisis necesariamente debe estar guiado por un inventario o una escala en la que estén claramente definidos los indicadores que se van a evaluar. Diarios, trabajos, actas, notas de campo, etc. son distintos documentos que se pueden utilizar para completar la evaluación.

9.3.1. Las competencias básicas.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la Enseñanza Obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículum tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus

aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículum se pretende que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículum para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Mientras que en 1996 el simposio sobre "Competencias claves para Europa" del Consejo de Europa definió diez competencias, el Proyecto DeSeCo de la OCDE en 2003 definió nueve y las agrupó en tres categorías: actuar de manera autónoma, emplear los recursos de manera interactiva y actuar con grupos socialmente heterogéneos (SARRAMONA, 2004; BOLÍVAR y PEREYRA, 2006). Por su parte, en España, la Generalitat catalana, junto con otras comunidades autónomas (Islas Baleares, Canarias, Castilla la Mancha...) constituyó un grupo de trabajo para su definición de acuerdo con ámbitos curriculares propios de los currículos de dichas comunidades —entre 1998 y 2002—.

El propio *Informe Delors* (DELORS, 1996) desaconseja la implantación de sucesivas reformas que nunca llegan a cuajar y desconciertan a profesores, alumnos y comunidad educativa en general. A su vez, considera que en Secundaria debería irse a una oferta cada vez más diversificada que la centrada en saberes abstractos y meramente instrumentales. También considera que para que las reformas tengan éxito no pueden dictarse desde arriba o desde fuera, sino que tienen que contar con los participantes —especialmente al profesorado— en el hecho educativo en un diálogo continuo y aumentar las cotas de descentralización y autonomía de gestión de los centros.

Dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea (DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, 2006: 13-18) y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, Andalucía las ha redefinido de acuerdo con la propuesta del MEC (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, BOE Nº 5, de 5 de enero de 2007) en 8 competencias generales:

1. *Competencia en comunicación lingüística*: se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. Integra en esta etapa educativa tanto la lengua materna como el aprendizaje de lenguas extranjeras y el latín.
2. *Competencia matemática*: es la habilidad para utilizar sumas, restas, multiplicaciones, divisiones y fracciones en el cálculo mental o escrito con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas.
3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleado para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por su parte, por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas. Las dos caras de esta competencia entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.
4. *Competencia digital y tratamiento de la información*: entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

5. *Competencia social y ciudadana*: recoge todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz, constructiva y creativa en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas y multiculturales y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, así como al compromiso de participación democrática.
6. *Competencia cultural y artística*: supone la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios audiovisuales, incluida la música, las artes escénicas, la literatura, la tecnología y las artes plásticas. Esta competencia supone apreciar, comprender y valorar diferentes manifestaciones tecnológicas, culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
7. *Competencia para aprender a aprender*: es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupo. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.
8. *Competencia para la autonomía e iniciativa personal*: se refiere a la posibilidad de aprender y decidir de manera cada vez más autosuficiente así como optar con criterio propio para desarrollar distintas alternativas haciéndose responsable de ellas, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral. Por iniciativa y espíritu emprendedor se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas, los proyectos, en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.

En este capítulo recogeremos la descripción, finalidad y aspectos distintivos de la primera de estas competencias y pondremos de manifiesto el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en

cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

A primera vista, podríamos considerar que existe cierta dificultad para definir de manera precisa qué son las competencias básicas, sobre todo por el peligro de manejar concepciones contrapuestas. Son “básicas y educativas”, esto es, deben estar al alcance de todos los alumnos de la Enseñanza Obligatoria. En un currículo basado en competencias básicas, se pueden igualar a objetivos mínimos curriculares (SARRAMONA, 2004). Sin embargo, COLL (2007: 34-39) considera que las competencias básicas no serían los mínimos sino los aprendizajes imprescindibles, por contraposición a los “deseables” que se reflejarían en el conjunto más amplio que proporcionan los ámbitos y materias curriculares. Además, poseen un carácter transversal a las disciplinas académicas, por lo que su consecución debe ser fruto de una actuación coordinada de todo el profesorado.

Suponen síntesis del conocimiento teórico, comprensivo, —con capacidad de transferencia a nuevas situaciones y de carácter interdisciplinar— y habilidad práctica. Ser “competente” es ser capaz de resolver con eficacia, rapidez y economía de medios los problemas que se le plantean a una persona en su ámbito de aplicación o especialización, especialmente, en lo que afecta a la Educación Básica Obligatoria, en su aplicabilidad a la vida cotidiana, a la realidad social. Supone también romper el aislacionismo de la escuela con respecto al entorno que la rodea: consecución de aprendizajes relevantes (con sentido para los alumnos).

En cuanto a su calidad y equidad, el peligro de su definición se encuentra precisamente en que se interprete desde la calidad, como la consecución de aprendizajes observables y cuantificables (revisión operativa-tecnológica) que permita la selección de los sujetos, o desde la equidad, como garantía de logro de una serie de aprendizajes comunes a toda la población. El desafío supone buscar la conjunción de ambas concepciones en un mismo planteamiento educativo. Es una tarea abierta y dinámica con la condición de que las revisiones no se realicen desde la perspectiva estricta de los intereses corporativos de las especialidades académicas, sino mediante la consulta social a la comunidad educativa, además de a los especialistas.

A tenor de lo dicho, podemos definir una competencia como la forma en que

una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes, pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente. Por su parte, una competencia básica es la forma en que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. El conjunto de competencias básicas constituye los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena.

9.3.2. La competencia en comunicación lingüística como propuesta del currículo español.

Vamos a detallar en este apartado la propuesta que realizó el Ministerio español de Educación (Anexo I del REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre) sobre esta competencia a la hora de insertarla y relacionarla directamente con el currículo español.

I. Descripción.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones. Escuchar, hablar y conversar supone ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a esa situación de comunicación.

Leer y escribir incluye las habilidades que permiten a partir de distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información y ser competente a la hora de comprender, componer y usar textos diferentes con intenciones comunicativas diversas. La meta es comprender y saber comunicar. Son saberes prácticos que han de apoyarse en conocimientos reflexivos sobre el funcionamiento del lenguaje y sus

normas de uso, e implican el desarrollo de la capacidad para tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Por ello esta competencia requiere conocer las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada, para expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales.

En la comunicación en lenguas extranjeras, el desarrollo de esta competencia debe proporcionar destrezas básicas como la habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de situaciones comunicativas, la habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana; para leer y comprender textos escritos con progresiva especialización acerca de temas variados y la habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines que, en lenguas extranjeras, se hará en una variedad limitada de situaciones.

II. Finalidad.

La contribución de la competencia lingüística a la construcción personal de saberes es fundamental. El lenguaje es el instrumento de aprendizaje por excelencia, de construcción y comunicación del conocimiento, ayuda a representar la realidad, a organizar el propio pensamiento y a aprender. Por ello, la deficiencia en la adquisición de esta competencia tiene consecuencias en el aprendizaje, en la conformación de los conocimientos del resto de las áreas y, lo que es más importante, en el desarrollo del pensamiento mismo. Los estudiantes han de aprender a verbalizar los conceptos, a explicitar una idea, a redactar un escrito o a exponer un argumento.

La lengua es el principal instrumento para organizar nuestro pensamiento, para aprender nuevos contenidos, para integrar lo que estamos aprendiendo en nuestra estructura cognitiva, para explicar algo y para explicárnoslo a nosotros mismos. Su uso cada vez más eficaz, permitirá transmitir pensamientos y emociones, vivencias, ideas y opiniones, y también formarse juicios, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión a las producciones y disfrutar escuchando, leyendo o compartiendo aprendizajes de forma oral o escrita.

Adquirir esta competencia supone aprender lengua cuando se usa en situaciones y contextos de comunicación diversos, en la medida en que los procedimientos se aprenden cuando se usan y cuando se reflexiona sobre ellos. Esta competencia contribuye a la creación de una imagen personal positiva y

fomenta las relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Aprender a comunicarse es establecer lazos con otras personas, es acercarnos a nuevas culturas que adquieren consideración y afecto en la medida en que se conocen. El desarrollo de la competencia lingüística es clave para aprender a resolver conflictos y para aprender a convivir

III. Conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la competencia.

El desarrollo de la competencia lingüística ha de hacer posible, al final de la Educación Obligatoria, la utilización eficaz de la lengua en múltiples contextos orales y escritos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Conocimientos.

Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos: reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que intervienen en el uso del lenguaje, sobre situaciones de comunicación oral y escrita, características, intención comunicativa y estructuras lingüísticas. En este sentido, los contenidos gramaticales están al servicio del uso competente de la lengua. Y, a su vez, ese uso competente se apoya en conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, lo que implica entender el lenguaje, también, como objeto de observación y análisis. Estos conocimientos suponen tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos, de estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos, así como de comprensión y producción de textos a partir de modelos.

Destrezas.

Habilidades para usar estos conocimientos en relación con tareas comunicativas específicas. Algunas destrezas que posibilitan el desarrollo de diferentes aspectos de esta competencia son la habilidad para formular y expresar los argumentos propios de una manera convincente y adecuada al contexto, la recepción, producción y organización de mensajes orales en forma crítica y creativa y en diferentes situaciones comunicativas, entre las que se encuentra la habilidad para iniciar mantener y concluir conversaciones, la expresión en público y la adaptación de la propia comunicación a los requisitos de la situación.

Saber componer un texto requiere el conocimiento de las convenciones del género al que pertenece, pero también saber utilizar estas convenciones para ejecutar felizmente la práctica discursiva concreta de que se trate y el propósito que

esta práctica implica. Supone, además, verbalizar los conceptos, explicitar una idea, formular y defender argumentos, resumir, redactar un informe o regular los intercambios comunicativos que se producen al resolver un problema.

Para desarrollar esta competencia comunicativa en lenguas extranjeras, es necesario el conocimiento de las estructuras lingüísticas básicas, de la gramática funcional, de la entonación y de la pronunciación que habrá de adquirir al usar la lengua en situaciones de comunicación lo más reales posible. Alcanzar esta competencia requiere también, en todas las lenguas, tomar conciencia de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje según el contexto y la intención comunicativa.

Actitudes.

Saberes actitudinales y axiológicos: por una parte, y en relación con los otros, saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas y opiniones de los demás, etc. Por otra, en relación con uno mismo, actitudes que favorecen la mejora en la expresión oral o escrita, la precisión en el lenguaje, y la confianza para expresarse en público y por escrito. Una actitud favorable a la lectura facilita enormemente la adquisición de las destrezas necesarias para la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y, además, es fuente de placer, de descubrimiento de otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber.

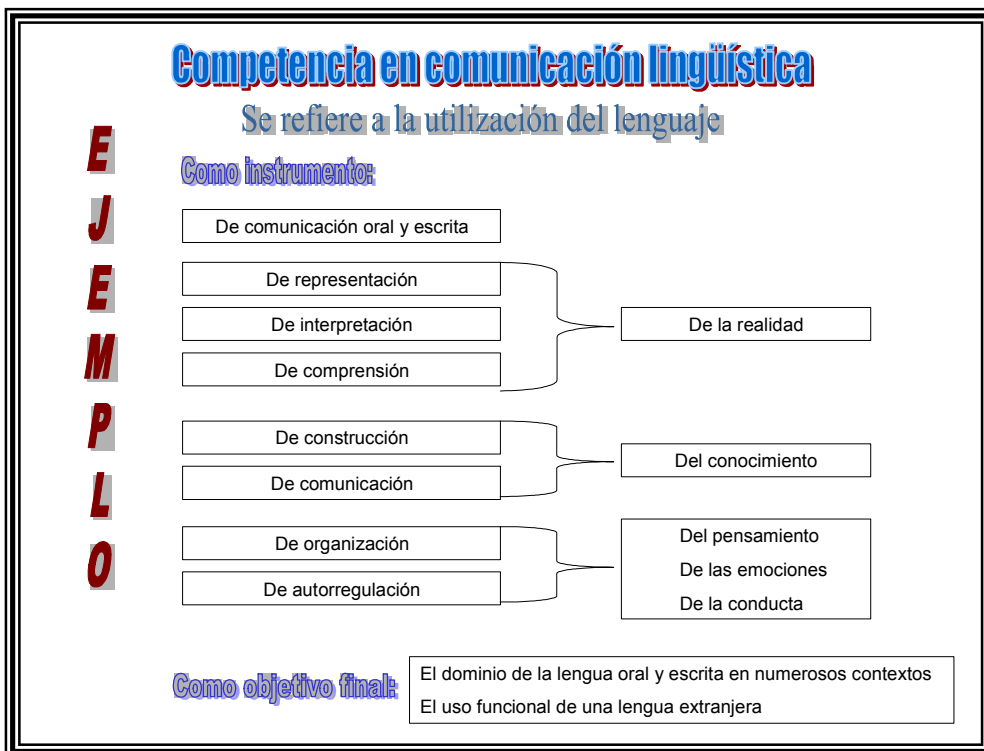
Del mismo modo, es precisa la valoración de las lenguas extranjeras como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer otras culturas.

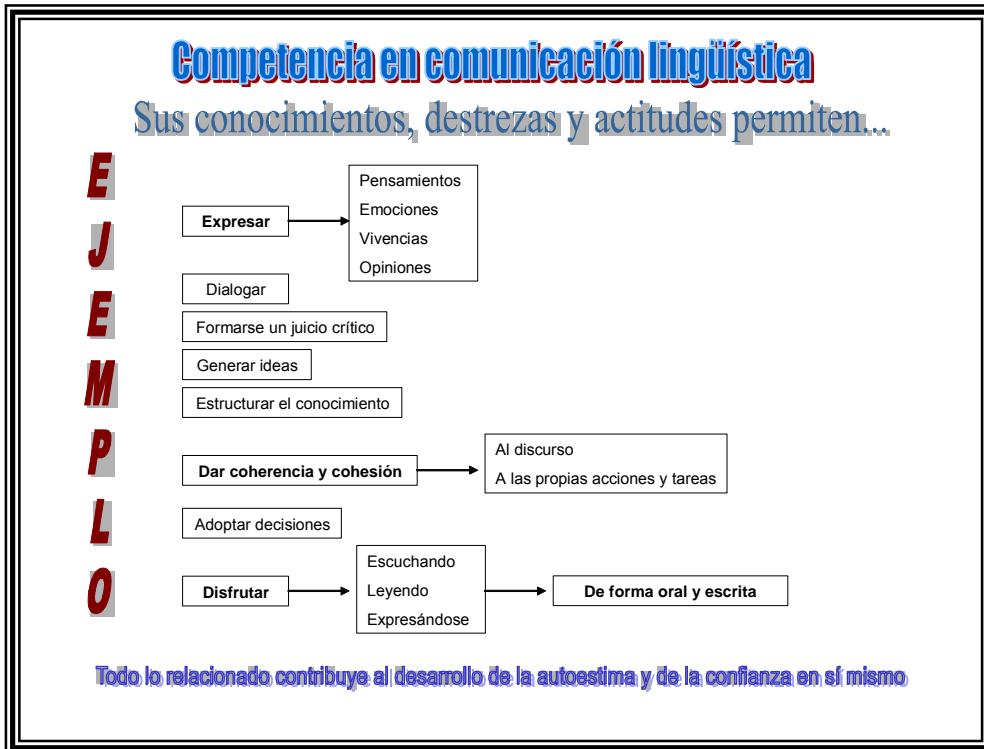
Gráficamente, podría representar esta propuesta que acabamos de recoger aquí a partir de las siguientes diapositivas:











Competencia en comunicación lingüística

Como objetivo final
de la Educación Obligatoria
persigue

El dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos

El uso funcional de, al menos, una lengua extranjera

9.3.3. Competencia en comunicación lingüística: concretando la propuesta anterior.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse

en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente —en fondo y forma— las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización —especialmente en lengua escrita— esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la Educación Obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

En los últimos meses el debate educativo en nuestro país y también en Andalucía vuelve a girar en torno a los resultados de distintas evaluaciones internacionales y nacionales (PISA, PIRLS y evaluación de diagnóstico). Esta situación agudiza, por un lado, la preocupación institucional y política por las dificultades que tiene nuestro alumnado para entender lo que leen, y se traduce en propuestas de actuación en distintos ámbitos. Así, la LOE, la LEA y otras normativas de desarrollo de currículum abordan esta situación con una planificación del currículum por competencias básicas.

Las principales fuentes de referencia para el nuevo currículum han sido las recomendaciones de la Unión Europea y el proyecto DeSeCo (Descripción y Selección de Competencias Clave) de la OCDE (BOLÍVAR y PEREYRA, 2006), que define las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Lo que supone para los sujetos un

"saber hacer", un saber de carácter integrador de los diferentes aprendizajes, formales y no formales y de las diferentes áreas y materias del currículo, con gran valor social y personal que puede aplicarse en diversos contextos.

Ya el informe de la UNESCO (DELORS, 1996) apuntaba en esta dirección señalando los cuatro pilares de la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

La competencia lingüística en el currículo español se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas emocionales. Su contribución a la formación de saberes y conocimiento es fundamental ya que es un instrumento de comunicación y de aprendizaje por excelencia que ayuda a la organización del pensamiento, al establecimiento de relaciones y a aprender a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la competencia lingüística se perfila, sin lugar a dudas, como *"la competencia de competencias, principal vehículo para la adquisición de las demás, ya que sin ella no hay comunicación ni conocimiento"* (PÉREZ y ZAYAS, 2007: 20), necesaria para la adquisición de las demás, y por tanto, para el desarrollo personal y social de los sujetos.

La definición de competencia y de competencia lingüística nos llevaría a considerar aquellas prácticas de la lectura y escritura que tienen en cuenta la planificación de actividades con sentido y la creación de un contexto de diversidad de textos de uso social. La tarea del centro educativo sería la ampliación de los contextos informales a otros ámbitos, sobre todo los formales, que implica la adquisición de competencias específicas, las cuales, sin una enseñanza reglada, muchos alumnos no adquirirían.

De todo esto podemos deducir la importancia desde el punto de vista didáctico de la creación de situaciones con sentido en el que sea necesario leer y escribir, utilizar diversos tipos de textos, fuentes, materiales y recursos, con diferentes propósitos y con diferentes interlocutores.

Respecto a esto, dos consideraciones:

- 1ª. Hablábamos al principio de "competencia de las competencias" para referirnos a la competencia lingüística, y en concreto la lectura y escritura, por su relación y contribución a otras competencias, como pueden ser la competencia digital y tratamiento de la información (incluidas las tecnologías de la información y la comunicación) y la competencia de

aprender a aprender, que posibilitan el aprendizaje a largo de la vida. Por tanto, esto nos lleva a una concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura relacionada no sólo con otras competencias sino también con otras áreas o materias.

2ª. La adquisición de competencias, y por tanto la lingüística (lectura y escritura), no sólo se da en el aula sino que el centro puede ser un buen marco de referencia para el desarrollo de éstas a través de diversas medidas organizativas y funcionales (uso de la biblioteca de aula, actividades complementarias y extraescolares...). Pero además va más allá y tiene lugar no sólo en los tiempos y espacios escolares sino que se da en otras situaciones sociales y comunitarias de referencia, por lo que están mediadas subjetiva y culturalmente. Por tanto, se requiere de la corresponsabilidad social de la comunidad educativa.

Es necesario señalar que cada vez hay más material publicado que apoya el desarrollo de prácticas docentes para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura que tiene en cuenta estas últimas consideraciones apoyadas en numerosos estudios e investigaciones (BARRAGÁN VICARÍA, 2008). En el informe PIRLS (MULLIS, KENNEDY, MARTIN y SAINSBURY, 2006), citado anteriormente, se definen algunas de las características de los contextos de aprendizaje de la lectura encaminados a la adquisición, en este caso, de la competencia lectora:

- En el contexto familiar son importantes las posibilidades de acceso a diversos tipos de material impreso, de compartir prácticas de lectura y escritura (lectura de cuentos, comentarios de libros...), de actividades extraescolares (visitas a bibliotecas...) y las relaciones familia y escuela (comentar los libros y lecturas que realizan...).
- En el contexto escolar, a través de la organización de tiempos y espacios que lo faciliten, recursos como la biblioteca, material multimedia, Internet...
- En el contexto de aula, la formación del profesorado en la enseñanza de la lectura, el clima y estructura del aula como el intercambio de información y opiniones sobre actividades de lectura, los materiales didácticos utilizados, el uso de las tecnologías, la biblioteca de aula (variedad de tipos de textos en diversos formatos, impresos y electrónico y digitales), las estrategias y actividades de lectura...

Con respecto a las actividades de aula, el citado informe señala que las

actividades más relevantes para el desarrollo de la competencia lectora incluyen la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. La competencia lingüística ligada a la comunicación oral cobra especial relevancia integrada en estas actividades: permite la reflexión metalingüística, la interacción e intercambio de conocimientos y negociación de significados con otros (niños y niñas de su edad, otras edades y personas adultas), la elaboración de discursos orales formales, etc.

Combinando ambas consideraciones, TOLCHINSKY y SIMÓ (2001) sugieren escribir y leer a través del currículum, ya que la mayoría de las actividades que se realizan en la escuela requieren leer y escribir. El trabajo sobre la competencia lingüística, sobre la lectura y escritura en áreas no lingüísticas, que tiene una larga trayectoria en otros países, debería pasar a formar parte de las preocupaciones didácticas de la generalidad del profesorado. El supuesto básico en que se sustenta es que en estas áreas se da una auténtica necesidad de trabajar distintos tipos de texto con distintos contenidos y diversas formas textuales y géneros (ensayos, exposiciones, definiciones, noticias...) para cubrir necesidades concretas, planteando hacer objeto de reflexión y planificación dichas actividades. Algunas de las razones con las autoras justifican este enfoque:

- Facilita el acceso, el conocimiento y aprendizaje de los contenidos de las distintas áreas.
- La relación que tiene la lectura y escritura con el rendimiento escolar.
- La posibilidad que ofrece de reflexionar sobre las características de los distintos tipos de texto en tareas con sentido, con contenidos y propósitos definidos.
- La necesidad de preservar el contenido específico de cada una de las áreas del currículum (vocabulario especializado, textos específicos, maneras de leer adecuadas en cada área...).

La competencia comunicativa debe considerarse en el contexto social en el que estamos inmersos, multicultural y plurilingüe, y todas las implicaciones que tiene para el aprendizaje las distintas destrezas comunicativas, tanto en la lengua de instrucción como en otras lenguas, lenguas familiares y lenguas extranjeras. Además, la sociedad de la información y conocimiento en la que estamos inmersos nos lleva a otras formas de alfabetización, siendo la alfabetización digital de gran importancia para el desarrollo de las competencias básicas, estableciéndose una

relación estrecha entre la competencia digital y tratamiento de la información y la competencia lingüística, implicando otras formas y usos del lenguaje —oral y escrito— principalmente por el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

La complejidad de la realidad justifica el desarrollo de la competencia comunicativa para abordar tareas también complejas y en distintos contextos, traspasando las paredes del aula y el centro. La diapositiva siguiente nos muestra un resumen de este apartado.



9.3.4. La competencia en comunicación lingüística en ocho pasos.

Ahora nos plantearemos cómo llevar a la práctica una experiencia de formación centrada en la práctica para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte de los estudiantes. Proponemos ocho pasos en los que basar nuestra experiencia, convertidos aquí en recomendaciones para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en los centros.

- 1º. Trabajar por competencias supone proponer a nuestros estudiantes "demandas complejas" en las cuales tienen que desenvolverse resolviendo una situación problemática.
- 2º. La competencia en comunicación lingüística supone manejarse en situaciones comunicativas, orales y escritas.
- 3º. La principal fuente de (in-)formación sobre la competencia en comunicación lingüística es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MEC, 2002).
- 4º. Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas (citados en el Capítulo 1, apartado 1.2. *La evaluación en el sistema educativo español*) establecen tres ámbitos discursivos fundamentales para el área de lengua castellana: los textos de la vida cotidiana (que están por definir), los textos de los medios de comunicación (muchos de ellos enumerados específicamente en los Reales Decretos) y los textos académicos (que suponen un área de investigación contextualizada en los centros, es decir, que desde el área de lengua castellana se deben tratar los textos realmente utilizados por el profesorado de otras áreas curriculares).
- 5º. Desde el área de LCL (o desde las lenguas extranjeras) se puede asesorar al resto del profesorado para el desarrollo de sus contribuciones a la competencia en comunicación lingüística, básicamente la adquisición del léxico especializado de cada área y los "modos del discurso", la "interacción comunicativa" o los "tipos de textos" pertinentes en cada área.
- 6º. En la enseñanza de la lengua el aprendizaje cooperativo no es una opción metodológica, es un mecanismo indispensable: interacción e interdependencia están en la base de la comunicación y de la cooperación.
- 7º. El Portfolio Europeo de las Lenguas (MEC, 2002: 173) es un buen instrumento para la reflexión sobre el sistema lingüístico y su aprendizaje, entre muchas otras cosas.
- 8º. La evaluación no es un proceso o un momento diferente a la enseñanza: las tareas y actividades realizadas en el aula son nuestra fuente de información.

9.3.5. Contribución de la materia LCL a la adquisición de las competencias básicas.

El currículum de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

Por otra parte, aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas la de proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones

requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet; la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículum incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.

Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

9.4. La enseñanza de la lengua y las competencias básicas.

Nuestra sociedad ha experimentado profundos cambios, lo que ha llevado al ámbito educativo a una profunda transformación, ahora mismo auspiciada por los informes que, desde distintas instituciones, realizan sobre el estado del Sistema Educativo y por la necesidad de llegar a acciones comunes a nivel europeo. Estos cambios en la estructura del propio Sistema Educativo nos ponen ante la necesidad de abordar una tarea difícil, pero a la vez apasionante, como es conseguir educar para la vida en la nueva Sociedad del Conocimiento y la Información. Educar para la vida supone desarrollar una serie de competencias que permitan al individuo dar respuesta a las situaciones y problemas que se le van a presentar a lo largo de su vida en todos los ámbitos: social, interpersonal, personal y profesional.

Esto pone de relieve la importancia de los contextos en los que el individuo se desenvuelve, su protagonismo como emisor y receptor y las estrategias que se deben poner en marcha para la realización de acciones de comunicación. Así se expresa el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MEC, 2002: 9), entendiendo por competencias el conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a la persona realizar acciones: *“El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que estas acciones tienen en los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.”*

Interactuar de forma competente a través del lenguaje en los distintos ámbitos social, académico, público, profesional, no sólo supone desarrollar la competencia lingüística, sino también contribuir al desarrollo de otras competencias básicas. De hecho, la utilización del lenguaje como instrumento comporta poner en marcha estrategias y acciones imprescindibles para la adquisición y desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el caso de la Lengua y la Literatura, esto supone replantearse la acción pedagógica en la enseñanza del área para que no siga primando una enseñanza

exclusiva de lo gramatical que se ha revelado, después de muchos años, como ineficaz para lograr que los alumnos adquieran la competencia comunicativa (BRINGAS, CURIEL y SECUNZA, 2008). Por lo tanto, lo que ahora se plantea es que la enseñanza y aprendizaje de la gramática ocupe el espacio que le corresponde, es decir, que no se convierta en un fin en sí mismo, sino que cumpla el fin básico del aprendizaje de la Lengua y la Literatura: servir para aprender a comunicarse, a utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos y aprender, a través del lenguaje, a expresar ideas y sentimientos propios. Estos nuevos planteamientos, que constituyen un cambio fundamental tanto de objetivos como de contenidos y de criterios de evaluación, revelan las enormes diferencias que existen con la enseñanza de la Lengua y la Literatura de periodos precedentes.

El currículum de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general. El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística se adquirirá en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y muy especialmente a través del uso de la lengua en situaciones de comunicación reales o virtuales.

Fuera del ámbito escolar las situaciones de comunicación reales de los alumnos se multiplican, en unos casos pertenecen al ámbito familiar y en otros a las derivadas de su pertenencia a un colectivo social o como ciudadanos con unas características concretas. Así, pronto entrarán en contacto con las diferentes administraciones, con el mundo del comercio y consumo, con las actividades de ocio y tiempo libre, con los medios de comunicación, con el mundo de la salud, con los medios de transporte, con el mundo laboral, etc. De todo ello se deduce que si el objetivo principal es lograr que adquieran las competencias necesarias para integrarse en todos los ámbitos sociales es imprescindible "representar" estas situaciones en el ámbito de la clase de Lengua y Literatura.

El saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas es el eje fundamental del desarrollo integral y autónomo que permite a la persona vivir en la sociedad del siglo XXI. El empleo de la lengua como medio de comunicación, adquisición y

transmisión del conocimiento es objeto de todas las materias y áreas y por tanto, todas ellas son responsables del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. El carácter instrumental del área de LCL es fácil de apreciar si consideramos que debe servir para que los alumnos no sólo aprendan por medio de la lengua, sino que también la utilicen como vehículo para la adquisición de conocimiento.

La lengua se sitúa en este marco como ámbito privilegiado para el desarrollo de la competencia lingüística, que pasa por la apropiación de un sistema de signos y de los significados culturales que éstos transmiten, atención centrada en las destrezas discursivas y alcanzar la competencia para desenvolverse en las diferentes situaciones de la vida. La estrecha vinculación entre la competencia en comunicación lingüística y el área de LCL se pone aun más de manifiesto si analizamos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y la metodología propuestos por los Decretos de currículum de Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ya lo hemos dicho al comienzo del apartado 9.3.5., se aprende a hablar y a escuchar, a leer y a escribir para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos: el lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento.

9.4.1. Indicadores para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística.

Es necesario plantear unos indicadores de evaluación de la competencia básica de comunicación lingüística coherentes con los elementos curriculares establecidos por los reales decretos de las enseñanzas mínimas, desarrollados muy recientemente en Andalucía, especialmente los criterios de evaluación.

El Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y el Anexo del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, definen el sentido que tiene la competencia básica de comunicación lingüística, primera —no por casualidad— de las ocho competencias básicas a las que debe orientarse el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como no podía ser de otra manera, los Decretos 230 y 231, de ordenación

de las nuevas enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, así como las órdenes de evaluación del aprendizaje del alumnado y las órdenes que desarrollan el currículo en Andalucía en la etapa básica, indican de forma evidente que las competencias básicas se convierten no sólo en el referente a cuya adquisición deben orientarse los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la evaluación y las decisiones relacionadas con la promoción y la titulación.

La necesidad de cumplir los objetivos de la Educación marcados para 2010 por los países miembros de la Comunidad Europea, en el desarrollo de las competencias clave, es una de las causas fundamentales para que la intervención en los procesos de mejora emprendidos en los centros escolares, como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, se convierta en la actuación prioritaria de la Inspección en Andalucía durante dos cursos seguidos (2006-2007 y 2007-2008).

Dos razones fundamentales avalan que durante dos cursos académicos consecutivos sean las competencias básicas de comunicación lingüística y matemáticas el objetivo de la evaluación de diagnóstico: su carácter instrumental y la experiencia acumulada (los instrumentos de medición existentes, en su mayor parte aportados por las grandes evaluaciones internacionales, tienen como objeto la medición de competencias referidas a los ámbitos lingüísticos, matemáticos o científicos, pero está claro que existe mucho menos camino recorrido en la evaluación de la competencia digital o la del aprendizaje autónomo, por ejemplo).

Se ha puesto de relieve que una de las características de las competencias básicas es la integración de conocimientos, destrezas y actitudes. Y en este sentido, los conocimientos, habilidades y actitudes integradoras de la competencia en comunicación lingüística son aquellos que permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión no sólo al discurso sino también a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Los citados Reales Decretos de enseñanzas mínimas argumentan claramente el sentido de la incorporación de las competencias básicas: porque permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a los saberes adquiridos, integrando los

aprendizajes formales y no formales. Permiten también a los estudiantes poner estos aprendizajes en relación con diferentes contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Desarrollados, pues, los nuevos currículos con la referencia de las competencias básicas, es necesario buscar los indicadores para su evaluación teniendo presente las enseñanzas mínimas, específicamente los criterios de evaluación en ellas contenidos.

Efectuadas las primeras pruebas de evaluación de diagnóstico en Andalucía, terminado el curso en que los centros han elaborado propuestas de mejoras, y comenzado el nuevo curso, parece un momento adecuado para reflexionar acerca de los indicadores que pudieran servir para evaluar el progreso de su dominio. Es conveniente agrupar los elementos que caracterizan esta competencia en las cuatro dimensiones clásicas de comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, si bien es necesario incluir también actividades de mediación (tales como la traducción de una lengua a otra, o el paso del código oral al escrito o viceversa), que considera el Marco de Referencia Europeo para la evaluación, enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Por otro lado, es necesario insistir en que el concepto de competencia en comunicación lingüística o competencia comunicativa va más allá del mero conocimiento de la estructura de la lengua y su actualización en un acto concreto de habla. En realidad, está integrada por una serie de subcompetencias (PRADO ARAGONÉS, 2004):

- La competencia lingüística o gramatical, referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Con esta competencia se relaciona el conocimiento de las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, el vocabulario o las reglas gramaticales.
- La competencia sociocultural y sociolingüística, referida al dominio de la adecuación del lenguaje a la situación comunicativa (participantes en el acto comunicativo, conocimientos compartidos, intención comunicativa, reglas de interacción).
- La competencia textual o discursiva, referida a los conocimientos y técnicas necesarias para organizar la información en un texto concreto

logrando un discurso coherente y estructurado o reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias.

- La competencia pragmática o estratégica, relacionada con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr la eficacia en la comunicación.

Aunque no figura como un componente en los estudios habituales sobre la competencia de comunicación lingüística, entendemos que debe concedérsele la importancia necesaria a la competencia literaria, referida al hábito lector, a la capacidad de disfrutar con textos concebidos con una finalidad estética o artística, a destrezas relacionadas con la intertextualidad. Y cada vez se impone con mayor fuerza la competencia semiológica (PRADO ARAGONÉS, 2004: 382), que está relacionada con la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para interpretar y producir mensajes de códigos diversos, no lingüísticos.

Los criterios de evaluación del currículum que ahora se implanta están relacionados con elementos de competencia (PÉREZ GÓMEZ, 2007), de manera que pudieran convertirse fácilmente en indicadores del progreso del alumnado en su adquisición. Como se considera el término de la Educación Obligatoria el momento en que estas competencias básicas han debido ser plenamente adquiridas, los criterios de promoción y titulación en la ESO, desarrollados por los centros, deberán estar directamente relacionados con ellos.

Tomando como referencia el estudio realizado por JIMÉNEZ BENÍTEZ (2007: 77-84), a modo de sugerencia, esbozamos en cada una de las cuatro dimensiones de comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, los siguientes indicadores. Este autor los refiere al término del segundo curso de ESO, uno de los dos momentos en que las pruebas de evaluación de diagnóstico tratan de medir su adquisición:

1.- *Indicadores o elementos de competencia para evaluar la comprensión oral:*

- Captar la idea general y la intención comunicativa de textos orales próximos a la experiencia del alumnado, incluyendo los del ámbito académico y educativo.

- Distinguir en textos orales poco complejos las ideas principales y las secundarias.
- Seguir instrucciones orales.
- Tomar notas y apuntes siguiendo exposiciones orales y, a partir de ellos, elaborar resúmenes escritos.
- Identificar la modalidad lingüística andaluza y valorarla positivamente, reconociendo sus rasgos característicos.
- Comprender el vocabulario básico en textos orales y deducir del contexto lingüístico y del extralingüístico el significado de palabras y expresiones.
- Respetar y valorar positivamente la riqueza lingüística española e identificar las lenguas españolas.
- Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de diferentes usos sociales de la lengua en textos orales.

2.- Indicadores o elementos de competencia para evaluar la expresión oral:

- Producir narraciones y descripciones orales, coherentes y bien estructuradas, sobre situaciones o hechos conocidos y próximos a la experiencia del alumnado, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando estrategias adecuadas para suscitar el interés de los oyentes.
- Realizar exposiciones orales sobre temas próximos a la experiencia del alumnado, o temas académicos sencillos, en las que pueda contar con la ayuda de los medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, adaptando su expresión a un registro adecuado y utilizando estrategias para suscitar y mantener el interés de los oyentes.
- Expresar tolerancia y comprensión hacia las opiniones o puntos de vista ajenos.
- Expresarse de forma oral con un vocabulario, ritmo y entonación adecuados a la función del lenguaje utilizada.

- Comentar de forma oral textos de diversos tipos atendiendo a aspectos formales y de contenido.

3.- *Indicadores o elementos de competencia para evaluar la comprensión escrita:*

- Identificar la idea general y la intención comunicativa en textos escritos continuos y discontinuos próximos a la experiencia del alumnado, incluyendo los del ámbito académico y educativo.
- Extraer informaciones concretas o precisas de textos escritos, realizando las inferencias que sean necesarias.
- Seguir normas o instrucciones de cierta extensión expresadas por escrito.
- Identificar los enunciados en los que está explícito el tema general.
- Distinguir las partes de un texto escrito y relacionarlas con la organización de la información que el texto presenta.
- Interpretar y valorar el contenido y los elementos formales básicos de textos escritos.
- Interpretar y valorar el contenido de textos escritos relacionándolo con los conocimientos propios.
- Reconocer y comprender los rasgos característicos de diversos tipos de textos: continuos y no continuos, literarios y no literarios.
- Comprender el vocabulario básico de textos escritos y deducir el significado contextual de las palabras.
- Integrar informaciones extraídas de diferentes textos o hipertextos acerca de un mismo tema para elaborar una síntesis en la que se incluyan los aspectos principales.
- Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de los usos sociales de la lengua en textos escritos.
- Identificar y comprender el uso de categorías y elementos gramaticales básicos.

4.- *Indicadores o elementos de competencia para evaluar la expresión escrita:*

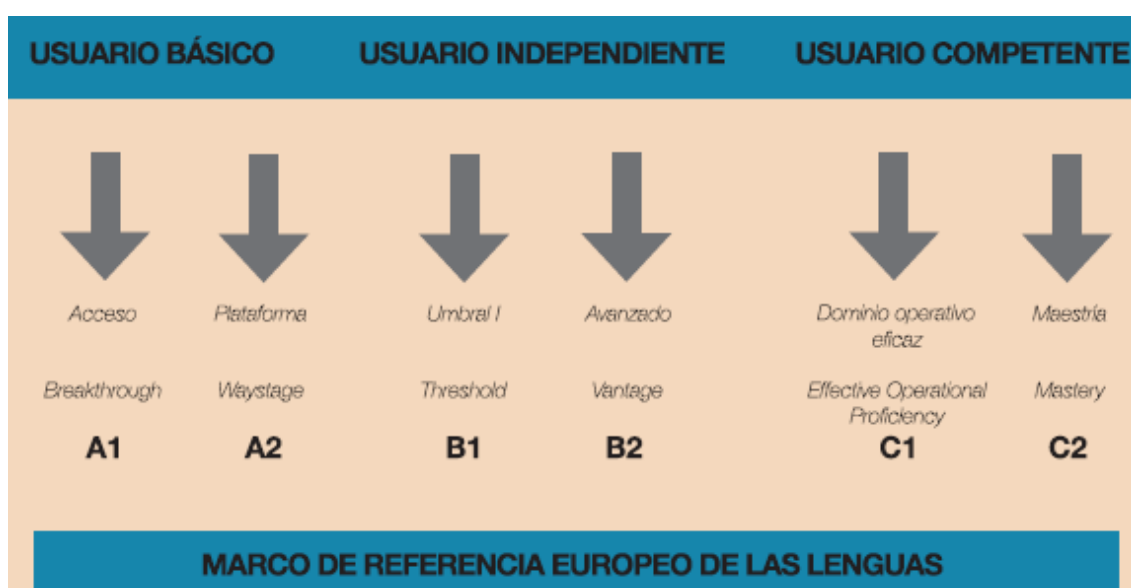
- Redactar narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos utilizando el registro adecuado al tipo de texto, tema y propósito comunicativo. Organizar la información con claridad en narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado. Incluyendo el ámbito académico y educativo.
- Enlazar los enunciados en las narraciones, exposiciones, resúmenes y comentarios en secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando adecuadamente enlaces adecuados a la organización informativa del texto.
- Respetar las normas gramaticales y ortográficas en la expresión escrita, adecuándose a las convenciones ortográficas y de puntuación del español actual.
- Usar funcionalmente el vocabulario básico, cuidando la propiedad léxica en las producciones escritas.
- Comentar por escrito textos de diverso tipo atendiendo a aspectos formales y de contenido.
- Elaborar textos legibles (correcta presentación y buena letra).
- Las competencias básicas tienen carácter transversal, no se identifican con las materias del currículo, aunque guarden una relación de afinidad distinta con los diferentes conocimientos, áreas o disciplinas.

Estos indicadores, a su vez, deberían permitir medir también el grado de desarrollo de adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Para ello es necesario adoptar el criterio de la secuencia de los aprendizajes, que permiten establecer seis niveles de dominio o grados de desempeño de la competencia:

- Nivel o Grado 1: Acceso.
- Nivel o Grado 2: Comprensión.
- Nivel o Grado 3: Aplicación.

- Nivel o Grado 4: Análisis y valoración.
- Nivel o Grado 5: Síntesis y creación.
- Nivel o Grado 6: Juicio y regulación.

Quizás no sea posible distinguir los niveles de dominio a priori, aunque resulta de una gran utilidad distribuir escalas de logro o niveles de dominio una vez realizadas las pruebas. Por otro lado, en comunicación lingüística el *Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas* (MEC, 2002) ha establecido ya esos niveles de referencia, tal como se comprueba en la figura siguiente:



Fuente: MEC (2002: 25)

Por su parte, el profesor CARRATALÁ (2008: 9) plantea una formulación de objetivos generales de etapa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, comunes a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato:

"1. Alcanzar la competencia comunicativa necesaria para comprender y elaborar mensajes que respondan a diferentes contextos y situaciones de comunicación y, asimismo, utilizar de manera creativa la lengua como vehículo de intercomprensión, y que valoren su dimensión socializadora.

2. Alcanzar un mínimo dominio de lenguajes no verbales: los alumnos deben ser receptivos a los nuevos hallazgos en el campo del arte, de la literatura, de la creación artística en general, así como en el de la innovación científico-tecnológica;

y han de desarrollar las adecuadas competencias comunicativas en relación con estos códigos, cada vez más presentes en nuestro entorno, lo que debe proporcionarles una cierta autonomía y creatividad en la interpretación de la realidad en la que están inmersos. Es necesario, además, despertar la sensibilidad y el interés de los alumnos por el conocimiento y la producción de mensajes en los lenguajes propios de las Artes, de la Ciencia y de la Técnica y, asimismo, aprender a valorar con espíritu crítico, abierto y respetuoso, la pluralidad de expresión de diferentes culturas; y este respeto a otras formas de expresión es tanto más necesario cuanto más distintas sean éstas a las habituales en el medio social en el que se desenvuelve el alumno”.

Esta formulación, a su vez, estaría directamente relacionada con la formulación de unos criterios de evaluación que sirvan para comprobar el grado de adquisición y desarrollo de las competencias básicas a las que se refieren los correspondientes Objetivos de Etapa:

- Criterio de evaluación número 1. Captar las ideas esenciales e intenciones de textos orales, reproduciendo su contenido en textos escritos con propiedad y corrección.
- Criterio de evaluación número 2. Resumir una exposición oral.
- Criterio de evaluación número 3. Sintetizar oralmente textos escritos, identificando posibles incoherencias en su contenido.
- Criterio de evaluación número 4. Exponer oralmente un tema de forma ordenada y fluida, ajustándose a un guión previo y adecuando el lenguaje al contenido y a la situación comunicativa.
- Criterio de evaluación número 5. Producir textos escritos de diferente naturaleza y estructura, adecuándolos a la situación comunicativa y respetando los criterios de corrección.
- Criterio de evaluación número 6. Producir mensajes que incluyan lenguajes verbales y no verbales en distintas situaciones de comunicación, empleando las posibilidades expresivas de los diferentes tipos de códigos.

Y así, a cada criterio de evaluación le corresponderían una serie de ítems para cada alumno en cada una de las competencias del ámbito lingüístico y a lo largo de cada uno de los cursos de la Educación Secundaria. Siguiendo las directrices marcadas por el profesor CARRATALÁ (2008: 46-49), podemos

establecer una serie de indicadores atendiendo a los conceptos de comprensión, expresión y reflexión, y agrupándolos en tres niveles de dificultad, a saber, básico, intermedio y avanzado, según lo planteamos en el apartado siguiente.

9.4.2. Subcategorización de la competencia en comunicación lingüística.

A la hora de establecer los indicadores de que antes hablábamos, conviene determinar algunas competencias para diseñar actividades en la Educación Secundaria Obligatoria:

Comprensión

Nivel de dificultad básico

- Comprender el significado de “palabras clave” que contribuyen a interpretar adecuadamente el sentido de un texto.
- Determinar la línea argumental de un texto.
- Establecer la secuencia temporal de los hechos que acontecen en un texto narrativo.
- Identificar elementos esenciales de un texto narrativo (los personajes y su diferente importancia).
- Interpretar el significado de una palabra en su contexto.
- Identificar los elementos básicos de un texto narrativo (lugar y tiempo).
- Identificar información literal en un texto.
- Interpretar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto para comprender su sentido global.
- Justificar el título de un texto como expresión de su contenido más relevante.
- Reconocer en un texto narrativo las implicaciones de los personajes secundarios en el desarrollo de la acción.
- Sintetizar el asunto de un texto.

Nivel de dificultad intermedio

- Indicar el valor expresivo de determinados signos ortográficos de puntuación.
- Indicar el valor prosódico y semántico de determinados signos ortográficos de puntuación.
- Obtener una información parcial de un texto.
- Realizar inferencias a partir de la información suministrada en un texto.

- Reconocer el sentido irónico de un pasaje en el contexto del texto del que forma parte.
- Reconocer el sentido figurado de un pasaje en el contexto del texto.
- Reconocer la intencionalidad de un texto escrito.
- Relacionar las distintas partes de un texto.

Nivel de dificultad avanzado

- Determinar la disposición del contenido de un texto.
- Distinguir estereotipos simbólicos.
- Identificar el género literario de un texto.
- Identificar los procedimientos discursivos empleados para la construcción de una narración y su valor expresivo.
- Identificar procedimientos discursivos propios del nivel morfosintáctico de la lengua (construcciones paralelísticas).
- Identificar procedimientos retóricos propios del nivel léxico-semántico de la lengua (la sinestesia).
- Identificar recursos constructivos propios del nivel morfosintáctico de la lengua y su valor expresivo en un texto literario.
- Inferir, a partir de las motivaciones que determinan el comportamiento de un personaje, las características que definen su personalidad.
- Justificar la acentuación ortográfica de formas verbales con pronombres enclíticos.
- Reconocer en un texto —perteneciente al género de la didáctica moral— las implicaciones de los diferentes personajes en el desarrollo de la anécdota narrada.
- Reconocer, en su contexto, el sentido traslaticio de una expresión figurada.
- Reconocer los elementos estructurales básicos de un texto narrativo (personajes, marco espacio-temporal, acontecimientos...) para poderlo interpretar de forma adecuada.
- Valorar en un texto —perteneciente al género de la didáctica moral— las actuaciones de los diferentes personajes en el desarrollo de la anécdota narrada.

Expresión

Nivel de dificultad básico

- Elaborar un texto descriptivo —en la modalidad de etopeya— a partir de la información contenida en un texto escrito.

- Elaborar un texto descriptivo —en la modalidad de prosopografía— a partir de la información contenida en un texto escrito.
- Elaborar un texto descriptivo —en la modalidad de topografía— a partir de la información contenida en un texto escrito.
- Elaborar un texto narrativo a partir de unas determinadas pautas.
- Elaborar un texto narrativo cuyo contenido resulte congruente con el que se utiliza como modelo de referencia.
- Sintetizar el asunto de un texto.
- Traducir mensajes verbales a mímicos.

Nivel de dificultad intermedio

- Utilizar procedimientos retóricos propios del nivel léxico-semántico de la lengua (símiles o comparaciones).
- Producir un texto narrativo a partir de la información suministrada por un texto de referencia, y que resulte congruente con aquélla.
- Sustituir determinados vocablos por sus correspondientes contrarios.
- Sustituir determinados vocablos por sus correspondientes sinónimos.
- Titular un texto narrativo.
- Traducir mensajes verbales a plásticos.
- Transformar el estilo narrativo directo en indirecto.
- Nivel de dificultad avanzado.
- Emplear la tilde diacrítica para diferenciar monosílabos de igual forma y distinta función gramatical.
- Emplear un léxico especializado.
- Integrar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto en su línea argumental.
- Producir un texto con intencionalidad literaria, a partir de un modelo propuesto, y ajustado a un determinado género literario.
- Trasladar el lenguaje escrito al lenguaje plástico.
- Utilizar la información contenida en un texto para la producción creativa de nueva información compatible con aquélla.
- Dramatizar un texto narrativo.

Reflexión

Nivel de dificultad básico

- Analizar el sentido figurado en un texto escrito.

- Distinguir los elementos que intervienen en un acto de comunicación verbal.
- Elaborar un texto a partir de un modelo dado.
- Elaborar un texto descriptivo empleando un lenguaje denotativo.
- Elaborar un texto que presente la estructura característica de un determinado género periodístico.
- Identificar los elementos básicos de un texto poético (la rima de los versos).
- Identificar por su forma una categoría gramatical.
- Inferir del comportamiento de un personaje sus motivaciones.

Nivel de dificultad intermedio

- Distinguir una función gramatical.
- Identificar en el nivel morfosintáctico de la lengua funciones sintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
- Reconocer los elementos estructurales básicos de un texto narrativo (personajes, marco espacio-temporal, acontecimientos...) para poderlo interpretar de forma adecuada.

Nivel de dificultad avanzado

- Analizar críticamente la información contenida en un texto.
- Diferenciar palabras que, con el mismo sonido, tienen diferente significado (homonimia).
- Diferenciar, por medio de la tilde diacrítica, la función gramatical de dos monosílabos de igual forma.
- Extraer información de un texto para utilizarla en la elaboración de un texto de similar contenido, utilizando aquél como modelo de referencia.
- Identificar funciones morfosintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
- Interpretar el valor expresivo de los procedimientos retóricos empleados en un texto literario.
- Inventar una historia partiendo de una hipótesis fantástica (y teniendo en cuenta que aunque dicha historia no pueda suceder en el mundo real, ha de resultar verosímil desde los supuestos fantásticos planteados).
- Ponderar la validez de una afirmación a partir del contenido del texto en que figura.
- Producir un texto argumentativo que justifique una opinión personal.
- Producir un texto narrativo a partir de unas determinadas pautas.

9.4.3. Determinación de algunas competencias para diseñar actividades en el Bachillerato.

Siguiendo las propuestas del profesor CARRATALÁ (2008: 52-55), adjuntamos un listado alfabético de indicadores que nos pueden ser muy útiles para determinar y concretar las subcompetencias derivadas de la competencia en comunicación lingüística por lo que respecta al Bachillerato.

1. Analizar críticamente la información de textos no literarios.
2. Analizar el sentido figurado en un texto escrito.
3. Apreciar el valor connotativo-expresivo de un texto escrito.
4. Comprender el significado de enunciados cuya estructura sintáctica presenta cierto nivel de dificultad.
5. Comprender el significado de "palabras clave" que contribuyen a interpretar adecuadamente el sentido de un texto.
6. Deducir el sentido traslaticio de un término en su contexto.
7. Descubrir el sentimiento expresado en un texto lírico.
8. Detectar por el contexto el sentido irónico de una expresión escrita.
9. Determinar la disposición del contenido de un texto.
10. Diferenciar las ideas principales de las secundarias a través del resumen de un texto.
11. Distinguir en un texto escrito hechos objetivos y opiniones subjetivas.
12. Distinguir estereotipos simbólicos.
13. Distinguir los argumentos con los que se refuta dialécticamente una tesis.
14. Distinguir los argumentos que avalan una tesis.
15. Distinguir los elementos que intervienen en un acto de comunicación verbal.
16. Distinguir los matices significativos de las perífrasis verbales.
17. Distinguir una función gramatical.
18. Elaborar un texto a partir de un modelo dado.
19. Elaborar un texto descriptivo —en la modalidad de retrato— a partir de la información contenida en un texto escrito.
20. Elaborar un texto descriptivo integrado por una etopeya.
21. Elaborar un texto narrativo en soporte informático.
22. Enumerar rasgos que confieren a un texto narrativo rasgos realistas.
23. Establecer la participación del autor en un texto y su papel como narrador omnisciente.
24. Establecer la secuencia temporal de unos hechos en un texto narrativo.

25. Explicar el carácter "paródico" de un texto.
26. Explicar el sentido figurado de un texto escrito.
27. Extraer información de un texto para utilizarla en la elaboración de un texto de similar contenido, utilizando aquél como modelo de referencia.
28. Identificar acepciones comunes en diferentes vocablos polisémicos.
29. Identificar el "estilo formulario" en un texto administrativo.
30. Identificar el género literario de un texto por sus rasgos formales.
31. Identificar el sentido de un enunciado en un determinado contexto.
32. Identificar el significado de una expresión en un enunciado concreto.
33. Identificar el valor expresivo que aporta a un texto el empleo reiterativo de determinadas estructuras sintácticas.
34. Identificar el valor semántico de las relaciones sintácticas.
35. Identificar en el nivel morfosintáctico de la lengua funciones sintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
36. Identificar en el nivel morfosintáctico de la lengua funciones sintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
37. Identificar funciones del lenguaje.
38. Identificar información literal en un texto.
39. Identificar las características de un género periodístico.
40. Identificar las ideas principales de un texto.
41. Identificar elementos básicos de un texto narrativo (los personajes y su distinta importancia).
42. Identificar los elementos básicos de un texto narrativo (lugar y tiempo).
43. Identificar los procedimientos discursivos empleados para la construcción de una narración y su valor expresivo.
44. Identificar los procedimientos retóricos utilizados en un texto.
45. Identificar los procedimientos retóricos empleados en un texto literario y su valor expresivo.
46. Identificar rasgos morfosintácticos propios del registro coloquial.
47. Identificar recursos constructivos propios del nivel morfosintáctico de la lengua y su valor expresivo en un texto literario.
48. Identificar recursos lingüísticos propios del nivel léxico-semántico (organización del léxico en campos semánticos).
49. Identificar un texto administrativo por sus características formales.
50. Inferir, del comportamiento de un personaje, sus motivaciones.
51. Integrar distintas informaciones procedentes de un mismo texto para producir una nueva información.

52. Integrar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto en su línea argumental.
53. Interpretar el contenido de un argumento de autoridad en el contexto de un texto argumentativo.
54. Interpretar el significado de una palabra en su contexto.
55. Interpretar el valor expresivo de la secuencia temporal en que se suceden los hechos en un texto literario.
56. Interpretar el valor expresivo de los procedimientos retóricos empleados en un texto literario.
57. Interpretar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto para comprender su sentido global.
58. Justificar el carácter argumentativo de un texto.
59. Justificar el título de un texto como expresión de su contenido más relevante.
60. Justificar el valor expresivo de determinados procedimientos retóricos.
61. Manejar la terminología lingüística básica en el nivel fonético-fonológico.
62. Obtener información mediante el contraste de distintos elementos conceptuales de un texto.
63. Obtener información mediante la comparación de distintos elementos conceptuales de un texto.
64. Obtener una información parcial de un texto.
65. Organizar lógicamente los elementos sintácticos de un enunciado.
66. Ponderar la validez de una afirmación a partir del contenido del texto en que figura.
67. Precisar el sentido especializado de vocablos polisémicos en el contexto en que figuran.
68. Producir un texto argumentativo que justifique una opinión personal.
69. Producir un texto argumentativo que justifique determinados estados de ánimo.
70. Producir un texto con intencionalidad literaria a partir de un modelo propuesto.
71. Producir un texto expositivo que explique la relación entre diferentes informaciones de un escrito.
72. Producir un texto literario ajustado a un determinado género narrativo.
73. Producir un texto narrativo a partir de unas determinadas pautas.
74. Realizar inferencias a partir de una información suministrada en un texto.
75. Reconocer características relevantes de géneros literarios.
76. Reconocer el carácter lírico de un texto.

77. Reconocer el sentido figurado e irónico de un pasaje en el contexto del texto.
78. Reconocer el valor expresivo de sufijos apreciativos.
79. Reconocer el valor gramatical y expresivo de un vocablo en su contexto.
80. Reconocer en un texto narrativo las implicaciones de los personajes secundarios en el desarrollo de la acción.
81. Reconocer estructuras textuales básicas.
82. Reconocer la estructura de un texto.
83. Reconocer la idea básica (eje temático) de un texto escrito.
84. Reconocer la intención del autor en un texto escrito.
85. Reconocer la intencionalidad humorística de un texto escrito.
86. Reconocer la línea argumental de un texto.
87. Reconocer la relación entre los diversos contenidos de un texto.
88. Reconocer las distintas secciones de un diario.
89. Reconocer las ironías de un texto escrito.
90. Reconocer las recurrencias morfosintácticas y léxicas en un texto literario y la intencionalidad de su empleo.
91. Reconocer las redundancias de un texto.
92. Reconocer la tesis en un texto argumentativo.
93. Reconocer los diferentes procedimientos para reproducir una cita.
94. Reconocer los elementos básicos de un acto de comunicación verbal.
95. Reconocer los elementos estructurales básicos de un texto narrativo (argumento, personajes, acciones, espacio, tiempo...) para poderlo interpretar adecuadamente.
96. Reconocer los rasgos formales de un texto descriptivo.
97. Reconocer los rasgos que llevan a un personaje a emitir un juicio de valor.
98. Redactar un comunicado para ser insertado en un medio de comunicación escrito.
99. Reelaborar un texto manteniendo su sentido.
100. Relacionar las distintas partes de un texto.
101. Resumir un texto escrito omitiendo datos irrelevantes.
102. Señalar el valor expresivo de determinados elementos morfosintácticos en distintos enunciados de un texto.
103. Sustituir un vocablo por otro de significado próximo.
104. Sustituir un vocablo por su sinónimo en razón del contexto.
105. Transformar el estilo directo en indirecto.
106. Trasladar el lenguaje escrito al lenguaje plástico.

107. Utilizar la información contenida en un texto literario para la producción creativa de nueva información compatible con aquélla.
108. Utilizar la primera persona narrativa para componer un texto.

9.4.4. Las competencias básicas en el ámbito lingüístico del currículum.

Cuando se habla de competencias, hay toda una teoría psicológica, pedagógica y sociológica detrás que, subrayando la necesidad de significación en todo aprendizaje, entiende el hecho de hacerse competente como un proceso de aprendizajes globales que integran contenidos de diferentes tipos (conocimientos, habilidades y actitudes). Aprendizajes que comprenden el desarrollo de capacidades más que la exclusiva adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados. La corriente de las competencias básicas implica la búsqueda de aquello que es esencial para ser aprendido. Se trata de seleccionar aquellas capacidades que, de alguna manera, se consideren realmente indispensables para facilitar la plena realización personal y social. A partir de esta nueva perspectiva puede valorarse el paso adelante que lleva consigo la corriente de las competencias básicas en el momento de programar, de priorizar aprendizajes o de seleccionar experiencias integradoras y que preparen para la vida.

En el caso del ámbito lingüístico, las competencias básicas señaladas se refieren a capacidades o posibilidades de actuar que se consideran ganancias esenciales para comunicarse y relacionarse de una manera eficaz y activa con los demás y para integrarse satisfactoriamente en la sociedad. Se han señalado tres dimensiones generales de las competencias del ámbito lingüístico, coincidentes, prácticamente, con bloques propuestos en los currículos escolares:

- Hablar y escuchar, es decir, ser competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas.
- Leer, es decir, ser competente a la hora de comprender y usar textos diferentes con intenciones comunicativas también diferentes.
- Escribir, es decir, ser competente a la hora de componer diferentes tipos de texto y documentos con intenciones comunicativas diversas.

Al destacarse la vertiente más pragmática y de uso de la lengua, se propone, consiguientemente, un enfoque mucho más centrado en las funciones y las

habilidades comunicativas requeridas en la producción e intercambio de mensajes orales y escritos, sin que eso tenga que implicar necesariamente tener que olvidar otras competencias relacionadas con aspectos más formales de la lengua. Se trata de una propuesta, en definitiva, que pone en primer plano las competencias para elaborar e intercambiar textos orales y escritos diferenciados, adecuados a situaciones comunicativas específicas, que respondan a intenciones diversas, y que sean, además, formalmente correctos.

Para cada una de las tres grandes dimensiones señaladas se especifican unas competencias que definirían o concretarían aquello que se espera que se domine una vez adquiridas, y para cada una de las competencias se señalan una serie de realizaciones que indicarían si el alumnado, al finalizar la etapa de Primaria o de Secundaria, las posee. A la hora de decidir estas actuaciones se han tenido en cuenta diversos criterios de secuenciación de los aprendizajes, que indicarían cómo se va avanzando desde el más general y sencillo hasta el más particular y complejo. De entre estos criterios, los más utilizados han sido los siguientes:

- La atención a condiciones de realización y de éxito donde enmarcar la actuación comunicativa, cada vez más relevantes.
- La conciencia y control de la situación, ajustándose cada vez más intencionadamente a las condiciones de la situación comunicativa, atendiendo a aspectos cada vez más específicos, de más detalle, o de más alcance.
- El compromiso, la implicación cada vez más espontánea, más personal en los intercambios.
- La suficiencia personal en la realización, sin necesitar tantas guías o ayudas.
- La consideración progresiva de un número más elevado de situaciones y contextos comunicativos, así como la consecución de nuevos ámbitos de actuación, de expresión y producción oral y escrita...
- El paso de la unidireccionalidad a la pluridireccionalidad en mensajes, actuaciones, intenciones.
- La consideración de los contenidos a tratar a un nivel que cada vez tiene más complejidad: más acciones a hacer, un más elevado número de relaciones a establecer con otros conocimientos, más corrección y

precisión, más organización y estructuración en el momento de expresarse.

En el caso de las competencias del ámbito lingüístico, tiene que entenderse que estos criterios se aplican pensando en las actividades que se hacen al hablar y escuchar, al leer y escribir, en los tipos de textos orales y escritos que se tratan y en la diversidad de intenciones y objetivos con que uno puede implicarse en los diferentes contextos comunicativos. De acuerdo con la previsión sobre el enfoque de las competencias básicas en el ámbito lingüístico y la naturaleza de la evaluación de las competencias, el dominio y el progreso de estas competencias en las dimensiones de hablar y escuchar, y leer y escribir, tendrá que comprobarse a través del uso que hace el alumnado en situaciones comunicativas diversas.

Pueden servir de pautas los siguientes ejemplos de situaciones, actividades y tareas de evaluación:

Hablar y escuchar

- La presentación de dibujos, fotografías, carteles, propagandas, etc. con la intención que el alumno, individualmente o en grupo reducido, describa, narre, explique, razone, justifique, valore... a propósito de la información que ofrecen estos materiales.
- La presentación pública, por parte del alumnado, de alguna producción elaborada personalmente o en grupo, simulando que es retransmitida por algún medio de comunicación (un anuncio radiofónico, un noticiario televisivo, un documento propagandístico...).
- Los debates en grupo en torno a algún tema bastante conocido, no muy conocido..., de manera que los alumnos asuman papeles o roles diferenciados (animador, secretario, moderador, participante...).
- La exposición en voz alta de una argumentación, de una opinión personal, de los conocimientos que se tienen en torno a algún tema puntual, como respuesta a preguntas concretas, o a cuestiones más generales, como pueden ser: ¿Qué sabes, de...? ¿Qué piensas de...? ¿Qué quieres hacer con...? ¿Qué valor das a...? ¿Qué consejo darías en este caso...?
- La recreación de situaciones de la vida cotidiana, dónde se representan los papeles de los protagonistas reales (una situación vivida en el aula, en la calle, conocida a través de los medios de comunicación...).

- El diálogo a propósito de situaciones que se han vivido anteriormente y que ahora son mejor descritas, interpretadas, analizadas, valoradas.
- La simulación de situaciones que se proponen, en las cuales participan personajes en conflicto, con opiniones contrarias, con expectativas diferenciadas..., donde el alumno fingiría la defensa de aquello contrario a lo que piensa, o tendría que identificarse claramente con la manera de ser de algún personaje de esta situación.
- La invención colectiva de respuestas ante situaciones o acontecimientos poco conocidos, imaginados, poco previsibles ("Nos encontramos un día de aquí a veinte 20 años", "Vamos de viaje muy lejos", etc.).

Leer

- Hacer la lectura en voz alta de un texto determinado y evaluar ciertos aspectos: velocidad, entonación, corrección, ritmo, fonética...
- A partir de la lectura de un texto determinado, seleccionar cuál de entre diversas respuestas posibles es la que expresa mejor lo que dice el texto.
- Incorporar en un texto las palabras o ideas que faltan, identificar las que expresan falsedad, adelantar lo que el texto dirá..., a medida que se va leyendo.
- A partir de la lectura de un texto determinado, indicar qué cuadro, qué representación, qué gráfico, qué título, de entre diversos posibles, encaja mejor con el conjunto del texto o con alguna parte.
- A partir de la lectura de un texto determinado, elaborar un resumen, hacer alguna representación gráfica que esté relacionada con él, completar un cuadro o matriz con datos extraídos del texto...

Escribir

- Componer un texto libre sobre un determinado tema, a partir de alguna razón que lo haga necesario.
- Componer un texto ajustándose a una guía, a orientaciones concretas, que cumpla unos determinados requisitos.
- Elaborar la versión definitiva de un texto, a partir de unos borradores previamente elaborados.

- Escribir al dictado.
- Formar un único párrafo a partir de frases independientes, seleccionando los nexos, los conectores, las concordancias, los pronombres...
- Reescribir un texto, introduciendo mejoras (léxicas, morfosintácticas, estilísticas...).

A modo de resumen gráfico, podemos ilustrar las competencias del ámbito lingüístico mediante la siguiente tabla de texto:

Las competencias del ámbito lingüístico
Dimensión: HABLAR Y ESCUCHAR
1. Expresar y comprender hábilmente las ideas, los sentimientos y las necesidades.
2. Ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.
3. Utilizar formas de discurso diversas en la comunicación.
4. Implicarse activamente en la conversación y adoptar una actitud dialogante.
5. Aprender a hablar diferentes lenguas y a valorar su uso y aprendizaje.
Dimensión: LEER
6. Poner en práctica las destrezas necesarias para una correcta lectura expresiva.
7. Poner en práctica las destrezas necesarias para la comprensión de lo que se lee.
8. Leer textos de tipología diversa.
9. Implicarse activamente en la lectura.
Dimensión: ESCRIBIR
10. Poner en práctica las destrezas necesarias para escribir las palabras correctamente.
11. Poner en práctica las destrezas necesarias para componer un texto bien escrito.
12. Escribir textos de tipología diversa.
13. Implicarse activamente en la escritura.

A partir de aquí, el siguiente paso consistiría en elaborar una propuesta de gradación de las competencias básicas entre Primaria y Secundaria, en la línea que expone el grupo de trabajo de la profesora NOGUERA ARROM (2005). Esta lista de competencias está estructurada en relación con los diferentes ámbitos del currículum (matemático, lingüístico, tecno-científico, social y laboral). Los dos objetivos que, como grandes ejes, han orientado su trabajo han sido los siguientes:

a. *Elaborar una propuesta de gradación de las competencias básicas entre Primaria y Secundaria.* Hay que especificar que se ha pretendido ofrecer un modelo estructurado de lo que significa ser competente en cada ámbito, y a partir de este modelo se explicita por qué unas competencias se consideran esenciales y otras no. Es decir, para enumerar y concretar las competencias tiene que partirse de lo que hoy se sabe sobre las características de una persona, que están relacionadas con una actuación exitosa en determinados ámbitos y dimensiones (lingüístico, matemático, laboral, social... y, más concretamente: hacer cálculo, leer, hablar, escuchar...). A grandes rasgos, los criterios seguidos para establecer la gradación de las competencias entre Primaria y Secundaria han partido:

- De la determinación de unos hilos conductores de progreso en la adquisición de la competencia, y que son diversos según el ámbito de que se trata. Algunos de estos criterios se derivan de fuentes psicológicas y psicopedagógicas que aportan información sobre cómo se construye el conocimiento o sobre las posibilidades que ofrece el desarrollo cognitivo y global de la persona; otros criterios se derivan del análisis hecho sobre la naturaleza del ámbito, las dimensiones y objetos de conocimiento que se tratan; otros, en cambio, responden a exigencias sociales o de relación.
- De la sanción definitiva que han hecho los expertos y docentes consultados, a partir de su experiencia pedagógica.

b. *Proponer orientaciones para hacer la evaluación.* Se presentan los criterios de evaluación, que, añadidos a la experiencia de los docentes en la aplicación de la evaluación según la reforma de la LOGSE (1990), pueden resultar más adecuados para hacer una evaluación coherente con la propuesta de formación en competencias básicas. A continuación, se detallan unos ejemplos de pautas de evaluación que pueden sugerir caminos que pueden concretarse mejor en cada situación. Con todo ello se pretende ofrecer unos documentos pedagógicos que

puedan servir al profesorado para priorizar los aprendizajes, orientar mejor las intervenciones didácticas y las actividades de evaluación, ayudar más, en definitiva, para construir la competencia.

9.4.5. Un nuevo enfoque de los objetivos, de los contenidos y de los procesos de evaluación.

La incorporación de las competencias básicas al currículum afecta a la concreción del resto de componentes del mismo. A continuación, se presentan algunas reflexiones sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, considerándolos en su relación con las competencias básicas. En relación con los objetivos educativos en el área de LCL, es necesario tener presente como elemento-guía que deben ser interpretados y desarrollados en términos de competencia, entendiendo éstas como las verdaderas finalidades del proceso educativo (BRINGAS, CUIEL y SECUNZA, 2008). Es deseable, a este respecto, llegar a acuerdos sobre la manera en que cada uno de los objetivos y todos ellos en conjunto deben contribuir al desarrollo y a la adquisición de las competencias básicas.

En este sentido, los objetivos del área deben ser entendidos de modo que:

- Otorguen un peso importante al desarrollo personal y social del alumnado en el contexto de un currículum que contempla las competencias básicas como un elemento integrador del resto de componentes del mismo.
- Potencien la coherencia de las prácticas educativas en el centro, en la medida en que el profesorado sea capaz de llegar a acuerdos para favorecer la conexión y, en su caso, agrupación curricular entre las distintas áreas y materias.
- Orienten la selección, organización y secuenciación de los contenidos, incluyendo tanto aquellos de carácter conceptual como los relativos a destrezas, valores, actitudes y aspectos emocionales.
- Conduzcan hacia la aplicación de los conocimientos en distintos contextos de la vida cotidiana.
- Tengan presente que el alumnado aprende en contextos formales pero también en otros de carácter no formal e informal.

El marco de un enfoque educativo por competencias requiere una visión de los contenidos que ponga de relieve la complejidad y contingencia de los mismos, así como, su contribución al desarrollo de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Considerados desde este enfoque, el profesorado debe hacer uso de los contenidos para situar a su alumnado ante la necesidad de desarrollar su autonomía personal, tratar críticamente la información, aprender a vivir en grupos humanos heterogéneos, resolver problemas, y tomar decisiones de manera autónoma.

Es importante, además, que el profesorado reflexione y tome decisiones sobre cómo se organizan, priorizan o jerarquizan esos contenidos para contribuir mejor al desarrollo y adquisición de las competencias básicas. En este sentido los contenidos deben ser:

- Abordados con un planteamiento orientado a la integración y globalización de los conocimientos y a su constante contextualización, en correspondencia con los problemas y situaciones reales que se presentan en sistemas complejos y cambiantes.
- Transferibles y, por tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos heterogéneos y cambiantes. Es necesario adquirir un conocimiento que tenga valor "de uso"; es decir que ese conocimiento sirva al alumnado para entender la realidad y transformarla.
- Multifuncionales, en el sentido de que pueden contribuir a desarrollar diferentes competencias básicas y de que, a su vez, una misma competencia básica puede servir para ser aplicada a contenidos de diferentes áreas o materias.

De lo dicho anteriormente se deriva que el aprendizaje de los contenidos debe dirigirse hacia:

- La realización de tareas, entendidas no sólo como la respuesta a preguntas o actividades que contienen los libros de texto, sino enmarcadas en diferentes contextos de aprendizaje, vinculados con la realidad y con situaciones auténticas de aprendizaje.
- La resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y-o aplicación de una estrategia o secuencia operativa.

- El fomento de la autonomía, entendida como la capacidad de realizar una tarea de forma independiente, llevándola a cabo desde el principio hasta el final, con el mínimo apoyo o ayuda posible. Esta capacidad de trabajar de forma autónoma ha de permitir, sin embargo, que el alumnado pueda ser asesorado por el profesorado en la realización de determinadas tareas.
- El refuerzo de la capacidad de relación interpersonal. Por este término entendemos la disposición y habilidad para comunicarse con los otros con el trato adecuado y de manera satisfactoria.
- La integración de los recursos multimedia y las TIC en la actividad diaria.

Por lo que respecta a los criterios de evaluación, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas establecen que éstos deben ser referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos. Los criterios de evaluación no son un elemento del currículum que pueda ser contemplado de manera aislada o, en todo caso, en relación exclusiva con el propio proceso evaluador y con aquello que tradicionalmente se entiende que hay que evaluar. No son tampoco el único referente de la evaluación ni pueden ser vistos independientemente del resto del currículum, en la medida en que guardan estrecha relación tanto con las competencias básicas como con los objetivos.

En una perspectiva de competencias básicas, como la que adopta el nuevo currículum, los criterios de evaluación pueden y deben jugar el papel de nexo de interrelación entre las competencias básicas que se definen, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado (BRINGAS, CURIEL y SECUNZA, 2008). Los criterios de evaluación pueden y deben ser para el profesorado otra puerta de acceso a procesos de reflexión sobre cómo los diferentes elementos curriculares interrelacionados o conexiones contribuyen al desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado.

Ahora bien, para que realmente pueda darse esa perspectiva holística, de manera que los criterios de evaluación sean un referente que permita valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos, es necesario que los criterios de evaluación, en la práctica, participen de la característica fundamental que se atribuye a los procesos de evaluación; es decir, su carácter formativo. Para ello se requiere que se cumplan, al menos, tres condiciones esenciales:

- Por un lado, los criterios de evaluación, aun determinando contenidos básicos para la evaluación, no pueden ser el único referente de aquello que hay que evaluar.
- Por otro, los criterios de evaluación no deben ser traducidos automáticamente en exámenes o pruebas que evalúen básicamente la adquisición, en muchos casos memorística, de determinados contenidos.
- En tercer lugar, y como consecuencia de todo lo anterior, los criterios de evaluación deben ser tenidos en cuenta de manera integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje y desde una visión global e interrelacionada de los diferentes elementos del currículo.

9.5. La evaluación de las competencias.

La evaluación de competencias es un proceso complejo, de carácter básicamente formativo, que lleva consigo una planificación exhaustiva y coherente de todos los componentes del Proyecto Curricular por un lado y de la evaluación en sí misma por otro. Evaluar competencias es saber si el alumnado es capaz de resolver una situación-problema en un contexto determinado con un cierto grado de eficacia y autonomía, movilizando sus conocimientos en situaciones diferentes a aquéllas en que los adquirieron (BRINGAS, CUIEL y SECUNZA, 2008). Esto supone recorrer un camino en el que se amplían enormemente los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo.

A la hora replantear la evaluación de las competencias debemos tener en cuenta algunas consideraciones previas en relación con la evaluación.

- Para evaluar en base a competencias hemos de practicar una enseñanza orientada a competencias.
- Practicar un enseñanza orientada a competencias supone partir de situaciones y problemas reales cuyas características principales son la globalidad y la complejidad de los mismos.
- Las competencias se caracterizan por estar constituidas por componentes diversos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto es

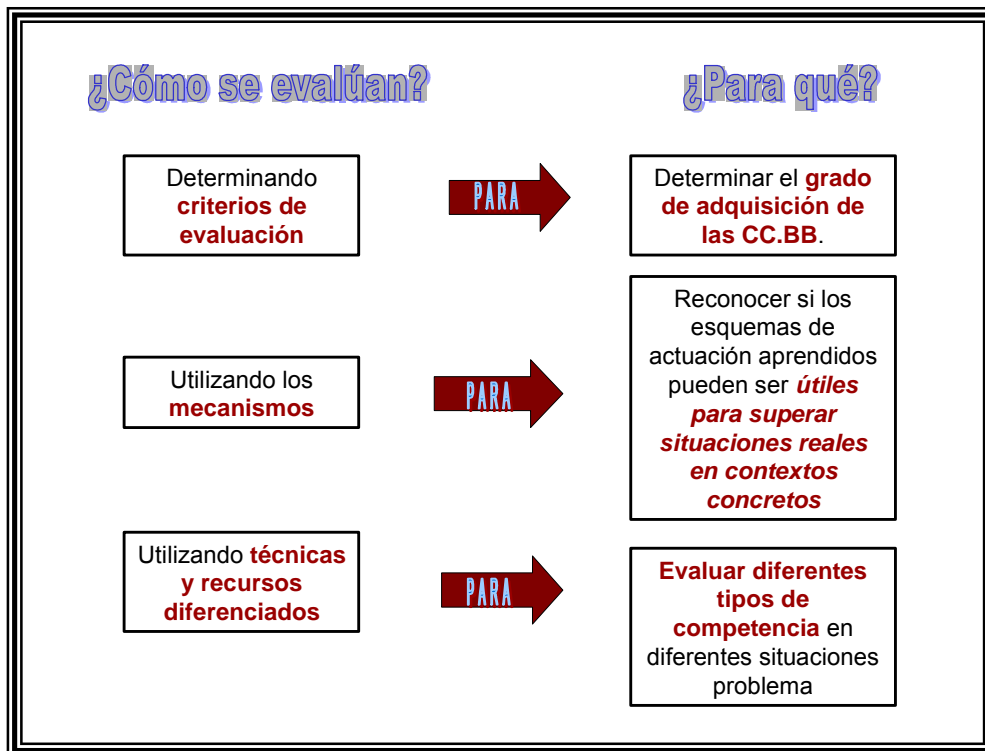
necesario realizar tareas en las que se trabajen los tres tipos de contenidos.

- Cuando el alumnado se enfrenta a una situación-problema está realizando una serie de tareas en las que aprende habilidades y destrezas relacionadas con la competencia o competencias que queremos desarrollar.
- La evaluación no es sólo “de los aprendizajes”, sino también “para el aprendizaje” y “como aprendizaje”.

Principios básicos de la evaluación en un marco de competencias básicas:

- Una evaluación responsable y rigurosa implica el uso de estrategias evaluadoras por parte de los docentes que engloben procesos de recogida de información con medios e instrumentos variados. El desarrollo de estos procesos implica:
 - Determinar los criterios de evaluación que son considerados los indicadores de cada una de las competencias.
 - Establecer qué instrumentos de evaluación son los más adecuados para recoger la información que necesitamos (observación directa, uso de portfolios, carpeta del alumno, etc.).
 - Identificar las tareas implicadas en la resolución del problema y los contenidos que las integran.
- El fin último de la evaluación es valorar si los esquemas de actuación, aprendidos por el alumnado para la resolución de la situación objeto de estudio, son útiles para resolver problemas reales en los contextos en los que se desenvuelven. Por lo tanto, el trabajo diario en el aula debe partir de situaciones problema que el alumnado tiene que resolver mediante la realización de tareas que le permite aprender y desarrollar esquemas de actuación aplicables a problemas cada vez más diversos y complejos, es decir, a desarrollar competencias.
- No hemos de olvidar los componentes de las competencias que incluyen contenidos referidos a hechos, conceptos, procedimientos y actitudes, debiéndose establecer los procesos de evaluación en relación con cada uno de ellos.

- Finalmente la evaluación es un proceso de ayuda para que el alumnado consiga desarrollar las competencias básicas que le van a permitir desenvolverse con autonomía y seguridad en la sociedad que le ha tocado vivir.
- Esta ayuda supone entender la evaluación no como un proceso de calificación exclusivamente, sino como una actuación en la que recabamos información sobre las acciones, dificultades y las capacidades que el alumnado tiene que movilizar para resolver una situación de la realidad.
- Las actividades de evaluación no difieren de las actividades de aprendizaje, porque la secuencia didáctica general es la misma. Saber si el alumnado ha logrado desarrollar una determinada competencia es conocer si es capaz de generalizar los esquemas de actuación aprendidos en situaciones diversas y reales.





9.6. Sobre el concepto de competencias en el Área de LCL.

El término "competencias" en el Área de LCL merece un tratamiento especial puesto que se constituye en un término polisémico toda vez que, por un lado, las distintas ciencias del lenguaje no han entendido exactamente lo mismo por competencia, y por otro lado, desde el área de las Ciencias de la Educación, tampoco ha existido un concepto unívoco sobre lo que ha de considerarse una competencia.

En el ámbito de las Ciencias del Lenguaje, el término competencia adquiere relevancia a partir del advenimiento de N. CHOMSKY (1979) que proviene del campo de la Lingüística. CHOMSKY utiliza en su teoría un constructo al que da en llamar competencia lingüística. La competencia lingüística, para CHOMSKY, es un conocimiento intuitivo, opaco para la conciencia (es decir, el individuo no sabe que dispone de ese conocimiento), con el cual venimos dotados genéticamente los seres humanos. Este conocimiento es un conocimiento formal, es decir que, su contenido, lo que el individuo conoce, es una serie de principios gramaticales muy generales. Este conocimiento de principios generales le permite al individuo, en interacción con otros miembros de la especie, adquirir la gramática de una lengua natural

determinada. Estos principios guardan relación con aspectos sintácticos, semánticos, léxicos, morfológicos y fonológicos. Al estar este conocimiento inserto en el genoma humano, el desarrollo de la competencia lingüística no depende de una intervención sistemática por parte de los adultos. Esta competencia se encuentra desplegada hacia los seis años, sólo a partir de un contacto interactivo con los adultos. De manera que el niño no aprende a hablar porque esté expuesto a una enseñanza gramatical sistemática.

Por restricciones epistemológicas que se autoimpone, CHOMSKY no teoriza sobre el uso concreto de la competencia lingüística que los sujetos realizan. CHOMSKY llama al uso concreto actuación. La actuación guarda relación con los aspectos pragmáticos, es decir con factores tales como quién usa la lengua, cuándo y dónde la usa y con qué intención. CHOMSKY (1999) señala además, que la actuación no es un reflejo directo de la competencia, pues la actuación está sometida a diversos factores que son independientes de la competencia (estados anímicos, estados de salud, situaciones ambientales). Es decir, que la competencia lingüística no puede evaluarse por medio de la actuación. La formulación chomskyana actúa como un disparador en el campo de las Ciencias del Lenguaje y así es como esta noción es retomada y ampliada.

9.7. La competencia comunicativa en el ámbito de la Pragmática.

En el ámbito de la Pragmática, se postula que, para comunicarse, si bien los sujetos necesitan un conocimiento gramatical, necesitan también toda una serie de saberes que van más allá de lo meramente gramatical (REYES, 1990). La comunicación lingüística supone el uso de la lengua. Y este, a su vez, presupone y requiere saber sobre la lengua, sobre el mundo y sobre las personas. Saber usar una lengua es más que saber una lengua. Poseer la competencia lingüística es una condición necesaria pero no suficiente para que nos podamos comunicar por medio de la lengua. Desde la perspectiva de la Pragmática, emisor y receptor son sujetos individuales pero a la vez sociales y en tanto que tales son inteligentes, con diversas experiencias de vida, autónomos, capaces de interpretar significantes (es decir, que poseen la facultad del lenguaje) y dotados de mente. Son sujetos que procesan información lingüística pero también contextual. Es decir, que cuando se comunican no atienden sólo al mensaje sino que también toman en cuenta información de la situación en la que se genera el mensaje.

A esta serie de saberes se les da el nombre de competencia comunicativa.

Esta competencia subsume a la competencia lingüística. La competencia lingüística se caracteriza por su intercambiabilidad: con el mismo conocimiento lingüístico el hombre puede actuar como productor y como comprendedor, pues no se necesitan reglas lingüísticas distintas para la comprensión y la producción. La competencia comunicativa puede desarrollarse gracias a que el hombre está dotado de la facultad del lenguaje. Pero además necesita de una competencia sociocultural que domina todo el comportamiento humano. Esta competencia sociocultural supone una serie de conocimientos acerca del mundo compartidos con los otros. Sin estos conocimientos no podría haber comunicación alguna.

El hombre no sólo se comunica por medio de una lengua natural. La competencia comunicativa comprende, por lo tanto una competencia verbal y una competencia no verbal. Gracias a la competencia no verbal el hombre puede interpretar y producir los gestos que acompañan a las emisiones lingüísticas orales o los dibujos, esquemas, fotos, etc., que pueden constituirse por sí mismos en textos o que pueden acompañar a las emisiones lingüísticas escritas u orales, es decir, que en la comunicación lingüística hay una amalgama de informaciones semióticas, pues en ella se da la aparición simultánea de informaciones canalizadas por signos de distinta naturaleza (LEVINSON, 1989). De manera que para interactuar, desde el punto de vista comunicativo, se precisa de una serie de saberes que van más allá de los estrictamente lingüísticos y aquí entra en escena la competencia no verbal.

La competencia verbal comprende a la competencia lingüística, tal como la hemos presentado, y a la competencia discursiva o pragmática. Esta última es un conocimiento acerca de cómo utilizar la lengua según las distintas situaciones. Es, pues, la que nos capacita para lograr la adecuación y es también la que nos permite elegir las estrategias adecuadas para lograr nuestras intenciones. Comunicarse por medio de una lengua es un trabajo experto: es un trabajo porque se realizan actividades, operaciones, con elementos fónicos, grafémicos o signados, léxicos y sintácticos; y es experto porque deben seleccionarse y combinarse de manera adecuada de manera tal que el mensaje producido se ajuste a nuestras intenciones, al contexto en el cual transcurre la comunicación y a las pautas culturales del comprendedor. Todo esto puede lograrse a partir de una serie de saberes a los que se ha dado en llamar competencia comunicativa.

Ya dijimos que la competencia lingüística es un conocimiento formal, opaco y genético cuyo desarrollo aparece preprogramado en la información genética de la especie, de manera tal que la interacción, la exposición al material lingüístico, es

sólo un elemento activador del desarrollo de la competencia lingüística. En cambio, la competencia discursiva es conocimiento cultural, por lo tanto se aprende en la interacción, por instrucciones explícitas, y tiene una adquisición y un desarrollo mediado por el contexto cultural con el que interactúa el sujeto.

Es el ámbito de la Psicolingüística (BELINCHÓN, RIVIÈRE, e IGOA, 2004) el que va a hacerse cargo de la actuación abandonada por CHOMSKY, toda vez que intenta explicar los procesos de comprensión y producción del lenguaje. Si la Pragmática hace un abordaje cultural de la competencia comunicativa, la Psicolingüística hace un abordaje cognitivo. Desde esta perspectiva, comprender y producir textos son casos específicos de resolución de problemas. Por ello, si la Pragmática ahondó en la descripción de la competencia discursiva, la Psicolingüística se centró en las competencias comprensiva y productiva. Si la competencia discursiva es un conocimiento mediado por el entorno cultural, las competencias comprensiva y productiva son conocimientos estratégicos, y en tanto que tales, sensibles al contexto. Estos saberes son de distinta índole: algunos son puramente lingüísticos (los gramaticales, por ejemplo), otros son pragmáticos (saber adecuarse a la audiencia, por ejemplo) y otros son de uso general (las inferencias, por ejemplo, o la formulación de hipótesis).

Los conocimientos sobre la lengua y sobre el uso de la lengua pueden ser de tipo procedimental y de tipo declarativo o conceptual. A este conocimiento declarativo se le ha llamado tradicionalmente conocimiento metalingüístico. En lo que respecta a la lengua y al uso de la lengua, las investigaciones (BRIZ GÓMEZ, 1998) demuestran que el conocimiento declarativo sobre la lengua y sobre su uso, no trae como consecuencia directa una mejor actuación o *performance* (CHOMSKY, 1979). Esto es corroborado por la práctica docente. Por ejemplo, el conocimiento del análisis sintáctico no lleva a una mejor comprensión o una mejor producción; el conocimiento de las reglas ortográficas no asegura la desaparición de la disortografía...

En cambio, sí parece ser que un progresivo avance en el conocimiento sobre los propios procesos, trae aparejada una mejor actuación. A este tipo de conocimiento se le llama conocimiento metacognitivo. Si bien el conocimiento declarativo sobre la lengua y sobre el uso de la lengua no produce un mejor desempeño comunicativo, sí contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto.

La exposición de todo lo anterior nos lleva a ver el devenir que el concepto de competencia lingüística ha tenido en el ámbito de las Ciencias del Lenguaje.

Vemos así que de un lugar central que ocupaba en las primeras teorizaciones, ha ido acomodándose a medida que se fue profundizando en los conocimientos sobre el fenómeno comunicativo y sobre los procesos psicopragmáticos involucrados en ella. Hoy por hoy podemos decir que la competencia comunicativa es, en realidad, una (macro)competencia compuesta por diversas (sub)competencias compuestas a su vez por diversos componentes. Uno de esos componentes, sólo uno, es la (micro)competencia lingüística.

9.8. Una conclusión final sobre las competencias básicas.

A la par que a la "enseñanza", la escuela tradicional y su pedagogía han prestado particular atención a los "contenidos" de esa enseñanza, que son todavía hoy los que constituyen el eje central de los planes de estudios, de los currículos escolares. La extensión de la enseñanza a todos ha venido a demostrar, sin embargo, que el conocimiento no se alcanza sólo poniendo contenidos de saber al alcance de algunos o de muchos, ni siquiera de todos, sino consiguiendo que cada uno lo haga propio mediante el aprendizaje. La enseñanza, de por sí, no garantiza conocimiento alguno, sea de carácter teórico o práctico. Todo lo cual explica la tendencia, todavía reciente y escasamente asumida, de sustituir en los currículos escolares los contenidos por las competencias. En realidad, tampoco es algo enteramente nuevo, pues lo cierto es que, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza, la formación en competencias básicas ha sido siempre objetivo prioritario de todo buen maestro.

Por su propia naturaleza, la Enseñanza Secundaria cuenta con que los objetivos de la etapa anterior (es decir, las destrezas básicas de aprendizaje) han sido ya conseguidos antes, lo que aparentemente le permite centrarse ahora en determinados contenidos formativos. El error ha estado en que, al centrarse en éstos, se han dado por supuestas unas destrezas que, en realidad, no fueron nunca bien adquiridas, por diversas razones. La Enseñanza Secundaria, con todo su ordenamiento y su profesorado, ha vivido una crisis de identidad de la que sólo muy recientemente está recuperándose. Es ahora cuando las políticas educativas descubren que también la Enseñanza Secundaria debe consagrarse prioritariamente a la adquisición y maduración de esas habilidades básicas de aprendizaje, acomodando a ellas los contenidos y no al revés. Va quedando consecuentemente claro que todo el período de Educación Obligatoria debería estar hoy presidido por la adquisición de competencias básicas de aprendizaje (SARRAMONA, 2004).

La razón fundamental que está debajo de toda esta evolución es la de concebir la Educación Obligatoria como sustrato fundamental del aprendizaje permanente. Un aprendizaje permanente que viene íntimamente exigido por el tipo de sociedad al que la humanidad pretende llegar, y del que —aunque se va aproximando— está todavía algo alejada: la Sociedad del Conocimiento (LLANO CIFUENTES, 2001: 60-65).

Nuestro interés se centra, por el momento, en la etapa de la Enseñanza Obligatoria, que debe venir consagrada a la adquisición de las llamadas competencias básicas de aprendizaje, de tal modo que, a su término, todos los jóvenes estén en disposición de desear, de acometer por propia voluntad y de desarrollar con éxito acciones de aprendizaje que mejoren continuamente su calidad de vida en todos los aspectos fundamentales (económico, laboral, físico, cultural, social, artístico, moral, espiritual). Es obvio que de la calidad de este inicial período va a depender la calidad de todas las etapas posteriores.

En cualquier caso, todo esto supone un replanteamiento de los objetivos del centro educativo, cada vez más centrados en los conocimientos de ideas y de cosas, en lugar de centrarse en el dominio del lenguaje, el desarrollo de las facultades de concentración y observación, saber obtener información, desarrollo de habilidades de trabajo con los demás, etc. La actividad escolar debería ocuparse, así, de detectar los pequeños fracasos de sus alumnos en estos dominios (JUIF y LEGRAND, 1988), de tal modo que pudieran superarlos poco a poco, en vez de obsesionarse con una idea de fracaso escolar arrastrado durante años y casi insuperable.

Por supuesto que habrá todavía alumnos que, pese a estas buenas disposiciones de partida, adquieran con mayor dificultad o no adquieran las competencias exigidas. Pero si han aprendido a aceptar la necesidad del aprendizaje para vivir mejor y para ser más útiles a la sociedad, tiempo habrá, incluso luego, de que superen sus dificultades de un modo u otro. En otras palabras, preciso sería convencer a los políticos de la Educación, a los padres y a los profesores, de que la escolarización obligatoria no es más que un período de “formación inicial” que necesita y pide por propia naturaleza ser después continuado (SARRAMONA, 2004).

Centrar la actividad escolar en la adquisición de competencias en vez de contenidos culturales y científicos no es, desde luego, nada fácil, especialmente por lo arduo que resulta luchar contra una inercia que no ha hecho sino incrementarse y

que todavía hoy encuentra apoyos incluso en aras de mejorar la calidad.

Dentro de esas competencias concretas a cuyo logro debe apuntar el centro educativo en todos y cada uno de sus alumnos, las competencias comunicativas resultan ser las verdaderamente claves. La calidad de un Sistema Educativo depende, sobre todo, de que tales competencias hayan sido de hecho desarrolladas durante la escolarización obligatoria. Con otras palabras: la calidad atribuible a los períodos fundamentales del aprendizaje adulto en sus diversas formas, comenzando por el aprendizaje propedéutico para estudios superiores y profesiones, siguiendo por el aprendizaje superior y universitario y terminando por el conjunto de acciones de aprendizaje permanente, está íntimamente relacionada con el progreso alcanzado por las competencias comunicativas al término de la escolarización obligatoria. Un centro educativo que apueste en primer término por conseguir altas cotas de eficacia en materia de competencias comunicativas está decididamente apostando por la calidad. Se trata, sobre todo, de escuchar, hablar, leer y escribir.

CAPÍTULO 10.-

CONCLUSIONES FINALES

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES FINALES.-

Pensar la evaluación es pensar acerca de la concepción pedagógica que se tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, e implica necesariamente introducirse en un tema muy complejo. Desde un punto de vista práctico, lo que nos invita a reflexionar sobre la necesidad de actualizar la evaluación en el área de LCL —al igual que otras áreas— de Educación Secundaria es la percepción de que en la realidad de la práctica educativa se dan entre otras las siguientes contradicciones:

- La práctica habitual en el tramo de la ESO contempla la evaluación como una consecuencia lógica de la acción docente que no plantea ningún problema, ya que el instrumento usual —el examen tradicional— tiene más que demostrada su fiabilidad cuando se trata de acreditar que se ha adquirido un conocimiento determinado. Es decir, hacemos justamente lo que se espera de nosotros: que los alumnos vayan debidamente acreditados al Bachillerato y después a la Universidad.
- Sin embargo, las normas oficiales y las orientaciones técnicas, en la medida que las conocemos, y aun los problemas que nos acosan en las aulas, nos recomiendan insertar la evaluación dentro del proceso educativo para mejorarlo, para que nos ayude a observar los procesos de aprendizaje para comprenderlos mejor, regularlos en función de cada individuo o pequeño grupo y, atender, por lo tanto, a la diversidad de modos y ritmos de aprendizaje de los alumnos; a practicar una evaluación participativa, con reparto de responsabilidades con el alumno en cuanto a juicios valorativos; a replantearnos objetivos y métodos de enseñanza, y finalmente, a cumplir su función acreditativa.

Y justamente aquí es donde empiezan a plantearse problemas de toda índole; y así, tenemos dudas sobre la eficacia del Sistema Educativo en forma de preguntas:

- ¿Por qué tenemos que atender a la diversidad de nuestros alumnos si muchos manifiestamente no quieren ser atendidos?
- ¿Por qué tenemos que practicar una enseñanza participativa si la mejor manera de enseñar es transmitir con claridad y autoridad científica los conocimientos que los alumnos necesitan?

- ¿Cómo vamos a delegar parte de nuestras responsabilidades en los alumnos y menos en la evaluación? ¿Sería ésta fiable en algún caso si así se hiciera?
- Y si estos principios fueran asumibles, ¿podría la evaluación por sí misma ayudar a atender a la diversidad, a fomentar la participación y la responsabilidad e incluso a que los alumnos aprendieran por sí mismos sin el concurso de los profesores?

Y si no tenemos grandes dudas, en forma de constataciones:

- La dispersión de modelos de evaluación existentes, a veces tantos como profesores o departamentos, y la escasa voluntad de abjurar de principios que se asumieron como válidos en la enseñanza tradicional de que nosotros mismos fuimos objeto en el Bachillerato y la Universidad.
- La difícil aplicación de los modelos de la literatura técnica, muy frecuentemente instalados en la teoría pura y muy alejados de las necesidades y prácticas reales de las aulas y los equipos docentes.
- La imposición de un cambio, orientado desde normas y leyes y no desde el sentir general de los agentes que intervienen en la Educación, que no siempre han participado en foros de discusión y análisis sobre sus propias prácticas.
- La imagen deformada, inexacta o simplemente inexistente sobre algunos conceptos como evaluación continua o formativa que tienen algunos agentes educativos (incluidos los alumnos) que les permite justificar prácticas tradicionales por simple comodidad, falta de consenso o ausencia de decisiones colegiadas.
- La escasa relevancia de los documentos oficiales del centro, que frecuentemente ocultan principios o prácticas excesivamente tradicionales bajo la terminología oficial.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura incluye dos vertientes; por un lado la enseñanza presencial que se desarrolla en las aulas con alumnado oficial, en la que tratamos de aplicar los factores metodológicos y didácticos más apropiados para el tipo de aprendizaje que perseguimos, a saber, aprendizaje para el dominio; por otro lado, esta enseñanza se imparte para cumplir la función de sancionar la consecución de un determinado nivel de competencia lingüística marcada por ley — y recogido en los Decretos de contenidos mínimos de enseñanzas—, garantizando que la titulación obtenida por el alumnado se corresponde con dicho nivel y, en ese

sentido, las calificaciones otorgadas han de reflejar la consecución o no de dichos objetivos, independientemente de otros factores.

El sistema de evaluación que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo de investigación es el fruto de conjugar las teorías metodológicas y didácticas más recientes con nuestra experiencia en las aulas, aunque partiendo siempre de la realidad cotidiana. Frente a las teorías nativistas y conductistas prevalecientes, el profesorado debe discutir y elaborar un sistema de evaluación acorde con el enfoque comunicativo que aplicamos en el aula, adaptando todo ello a las características de nuestro tipo de enseñanza y alumnado.

El enfoque comunicativo supone un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje: no se trata ya de conseguir que los estudiantes se aproximen a un modelo de corrección lingüística, sino de desarrollar su competencia comunicativa, es decir, su capacidad de comunicarse en el idioma materno. El énfasis pasó de la "forma" al "mensaje".

La división por destrezas viene complementada por lo que el profesor J. CUMMINS (2002: 119-131) denomina *destrezas interpersonales básicas*, una segunda e independiente dimensión de la capacidad comunicativa que nosotros incorporamos en nuestros criterios de evaluación de destrezas productivas (hablar y escribir), a través de escalas con descriptores. De este modo tratamos de combinar la máxima objetividad en las pruebas de reconocimiento (leer, vocabulario y estructuras) con criterios de evaluación en las pruebas productivas (hablar y escribir) que se alejan de los parámetros de corrección-incorrección de metodologías anteriores para pasar a evaluar los usos lingüísticos del alumno de acuerdo con una escala de eficiencia comunicativa.

Con el uso de escalas de valor intentamos además cumplir con las dos finalidades fundamentales de la información obtenida a través de la evaluación: la pedagógica y la clasificatoria. La finalidad clasificatoria de nuestro tipo de enseñanza (el hecho de que los alumnos accedan a un título homologable que certifica que han alcanzado un nivel adecuado de dominio del idioma en cuestión) hacía especialmente relevante prestar la máxima atención a las garantías procedimentales de la evaluación.

Todas las corrientes metodológicas han expresado la importantísima incidencia de los factores psicológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y obviamente la evaluación, como componente integral e inseparable de este proceso, juega un papel decisivo. La LOGSE (1990) y las tendencias metodológicas más

renovadoras trataron de atajar el pesimismo que parecen compartir tanto estudiantes como docentes acerca de la evaluación. La plasmación de dicho pensamiento, en lo que se refiere a la evaluación, es la evaluación formativa-continua.

La variedad y pluralidad de técnicas de evaluación asociadas a la evaluación continua eliminan en el alumnado el sentimiento de angustia y la sensación de arbitrariedad asociados a un examen final y, al ser más eficiente y exhaustiva, la evaluación continua es percibida también como más justa. Cuanta más variedad de pruebas en las que esté basada la evaluación, más completa será la visión que obtengamos del dominio lingüístico del sujeto. La evaluación continua no es, pues, sólo una manera diferente de calificar, sino, sobre todo, un método de trabajo diferente.

Aunque en general el funcionamiento del sistema de evaluación puede llegar a satisfacer a los miembros del departamento de LCL, venimos detectando limitaciones y aspectos mejorables. Por ello, nos decidimos a evaluar nuestro propio sistema de evaluación. Nuestro objetivo era confirmar los procedimientos ya existentes y promover la innovación. Todo ello implicaba un paso hacia la garantía de calidad en la enseñanza. El concepto teórico de evaluación se ha visto modificado en la última década para dar cabida a una realidad mucho más amplia y compleja. La mayor parte de las carencias apuntadas en nuestro sistema de evaluación proceden de la confusión en torno al concepto de evaluación, sus elementos y sus funciones.

Existe la propensión a concebir la evaluación como mera calificación y, por tanto, como algo separado y sustancialmente diferente de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. La confusión resulta perjudicial, ya que se trata de evaluar no sólo contenidos, sino procesos. Nuestro sistema de evaluación había venido poniendo el énfasis en la evaluación de resultados mucho más que en la de procesos y, en definitiva, dejaba fuera muchos otros aspectos. En efecto, la mayoría de las limitaciones que observamos en nuestro sistema de evaluación proceden de descuidar el carácter formativo frente al clasificador y diagnóstico. Vimos entonces la necesidad de hacer de la evaluación, en primer lugar, un proceso mucho más global e integrador.

Frente al carácter sumativo de la evaluación tradicional (los exámenes trimestrales y-o finales), la función formativa de la evaluación continua convierte el proceso evaluador en una herramienta que facilita el aprendizaje y que debe

conducir a la mejora de los resultados educativos. No cabe duda de que la actividad evaluadora que veníamos desarrollando nos permitía identificar las dificultades de aprendizaje de nuestros alumnos, pero eso, en sí mismo, es insuficiente si no se hace a tiempo, o no se actúa a continuación. Nuestra evaluación ha sido incompleta en este terreno, porque no hemos establecido pautas sistemáticas de actuación. Para ello, para poder intervenir de modo efectivo, la información de los resultados de la evaluación (la retroalimentación) habría de ser oportuna, continua y significativa.

Es necesario diversificar las técnicas e instrumentos de evaluación empleando otras más sistemáticas, por ejemplo, actividades de clase, fichas de observación, análisis de los cuadernos del alumnado, etc. Habría además que evitar que se tratara de "exámenes", es decir, pruebas que sirvieran exclusivamente para calificar conocimientos en vez de reproducir las situaciones comunicativas que hemos empleado en la enseñanza-aprendizaje. En resumen, del estudio comparativo de nuestro modelo de evaluación, frente a otros enfoques teóricos en el mismo campo, se desprende que, si bien resulta satisfactorio y efectivo por lo que respecta a la evaluación de los contenidos y a las garantías procedimentales, habría de reforzarse en lo que se refiere a los aspectos formativos, la sistematización de la información de los resultados de la evaluación y la consiguiente intervención para solventar las dificultades de aprendizaje detectadas.

La práctica educativa es compleja, en ellas se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. La práctica está estrechamente relacionada a elementos como la planificación, la aplicación y la evaluación. Una de las unidades más importantes que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje son las tareas o actividades. Podemos considerar como actividades una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc. Las actividades deberán estar organizadas en unas secuencias didácticas, las cuales constituirían un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado.

El profesorado, las administraciones, los padres y los propios alumnos se refieren a la evaluación como el instrumento o proceso para valorar el grado de

consecución de cada alumno en relación con unos objetivos previstos en los diferentes niveles escolares. Las definiciones más habituales de la evaluación remiten a un todo indiferenciado que incluye procesos individuales y grupales, el alumno y el profesorado.

Cada tipo de contenidos requerirán una serie de evaluaciones diferentes. No se puede evaluar de la misma forma unos contenidos factuales que implican únicamente el aprendizaje de unos hechos, que los contenidos conceptuales, donde es necesario comprobar una comprensión del alumno. O los contenidos procedimentales que requieren la aplicación de su aprendizaje para una correcta evaluación. Y finalmente los contenidos actitudinales, que resultan los más complicados de evaluar dada su naturaleza.

La evaluación es algo delicado. La forma en que tradicionalmente se han desarrollado las pruebas escritas, por el hecho de tener carácter sancionador, ha establecido una dinámica que hace que el objetivo básico del alumno no sea dar a conocer sus carencias para que el profesor le ayude, sino al contrario, demostrar que aparenta que sabe mucho más. Es necesario crear un clima de confianza entre el profesor y el alumno para tratar de evitar estos casos tan comunes hoy día.

La práctica de la enseñanza es compleja y si su análisis se vincula a todos estos aspectos, entonces no tiene que extrañarnos que los instrumentos conceptuales o referentes que la hacen posible también sean complejos, e incluso que a primera vista parezcan algo inmediatos. Aceptando el carácter complejo de las tareas que de alguna manera se relacionan con la enseñanza, se podrá abordar esta tarea de una forma menos intuitiva y más reflexiva y fundamentada.

La cultura es un sistema de comunicación a gran escala, donde el lenguaje, como actividad humana compleja, asegura dos funciones básicas: ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento para representar, categorizar y comprender la realidad, además de regular la conducta propia y la de los demás. Estas funciones no se excluyen entre sí sino que se interrelacionan. La lengua interioriza representaciones culturales y el habla las exterioriza en el proceso comunicativo. Las representaciones constituyen, así, el principal contenido de la comunicación; y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social. Lengua y habla se convierten, de este modo, en instrumentos privilegiados para la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras.

Los seres humanos han llegado a desarrollar sistemas de comunicación con

tal grado de especialización, diversidad y complejidad, que trascienden la mera función básica de supervivencia biológica que poseen en otras especies, para adoptar una dimensión, fundamentalmente social: del grado de dominio y uso que cada persona posea de estos sistemas, dependerá, en gran medida, su integración social, el uso que haga de la información, sus conocimientos, sus relaciones con los demás y, en general, su desarrollo cognitivo.

Mas la comunicación humana no se produce exclusivamente mediante palabras y escritura. Si bien el lenguaje verbal constituye el subsistema cognitivo más importante de nuestra cultura, el código simbólico por excelencia y el medio más universal de intercambio social, existen sistemas de comunicación no verbales que actúan conjunta o independientemente del sistema lingüístico y que poseen una gran importancia en la comunicación cotidiana, a la vez que permiten comprender mejor el hecho comunicativo integrando sus aspectos verbales y no verbales. Los gestos, la música, las señales, los símbolos numéricos o gráficos, incluso el vestido o el peinado, constituyen códigos que pueden llegar a poseer mayor capacidad comunicativa que lo verbal en cualquier conversación de la vida cotidiana.

El lenguaje es, pues, una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social. Nos confiere la capacidad para hacer cosas con palabras; si efectuamos una petición, llamamos a un conocido, nombramos un objeto o lamentamos nuestra desdicha, estamos expresándonos a través del lenguaje, y estamos mediando verbalmente la actividad del oyente, quien, al responder a la petición, al atender a la llamada, al tomar el objeto o al consolarnos, lo hace de acuerdo con el significado atribuido convencionalmente a nuestros enunciados. Por esta razón, el valor funcional del lenguaje viene dado por la ocurrencia de un proceso comunicativo —generalmente interpersonal— en el plano de lo convencional: sólo es posible la comunicación cuando los interlocutores confieren el mismo valor a sus expresiones lingüísticas, cuando comparten su significado.

De acuerdo con este análisis, la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás, de lo que somos progresivamente capaces a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad. La comunicación es, pues, la función originaria y esencial del lenguaje. Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación interpersonal. Es también, un medio de representación del mundo.

El lenguaje está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general. Mediante operaciones, que en gran medida constituyen el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas que nos encontramos, organizamos la información de que disponemos, elaboramos planes, decidimos alternativas posibles; en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad y la de los otros.

Esta función representativa y autorreguladora del pensamiento y la acción implica la creación en los alumnos de un potencial de significación. Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes. Cuando los individuos aprenden el lenguaje materno en la interacción con las personas de su entorno, no aprenden únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye, así, a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable en su entorno sociolingüístico.

La cultura es, de este modo, un sistema de conocimiento producto de la actividad mental y de la organización intelectual de la experiencia social. De ahí que la realidad humana sea, fundamentalmente, realidad cultural, constantemente recreada por los individuos, en un proceso activo de asimilación de significados mediante el lenguaje y la interacción social. Por ello, desde un punto de vista didáctico, entendemos que haya que detenerse especialmente en el análisis del lenguaje del entorno social que rodea al alumno. Esta será su principal fuente de información sobre el lenguaje mismo, sobre la cultura de su comunidad, y sobre el papel del lenguaje en dicha cultura. Y éste deberá ser el punto de partida didáctico para abordar los fenómenos comunicativos y lingüísticos en el aula.

La educación ha de respetar los estilos propios que representan distintas culturas, distintas comunidades sociolingüísticas o diversos grupos sociales. Nuestra Comunidad Autónoma posee, no sólo una modalidad lingüística propiamente andaluza, sino una inmensa y rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que deben potenciarse y protegerse en nuestros centros educativos. Deben eliminarse del hecho educativo aquellas variantes del lenguaje que reflejen prejuicios de clase social, raza o sexo, por presuponer la asimilación de estereotipos sociales falsos o la preeminencia injustificada de unas variantes lingüísticas sobre otras.

De acuerdo con esta concepción funcional de la lengua, la enseñanza ha de entenderse básicamente como un proceso de comunicación donde el "discurso", el diálogo y la interacción comunicativa, sean los ejes de la actuación educativa en este Área. Esta didáctica comunicativa, integradora de diversos lenguajes y códigos, deberá conseguir que los alumnos progresen, durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el dominio personal de la comunicación oral y escrita que han debido adquirir ya en la etapa anterior. Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria y la reflexión sistemática sobre la lengua iniciada en la Educación Primaria.

La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones, dotando de significado al mensaje recibido. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana, en un inicio del pensamiento crítico.

A través de la expresión lingüística podemos transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. La Educación ha de facilitar esta capacidad de generar ideas, de organizarlas, de centrar la atención sobre un tema, de presentarlas correcta y coherentemente, mediante la elaboración de un estilo personal que sea manifestación de algo propio que se desea compartir.

La lengua ha de estar presente en el centro educativo como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas..., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado. Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos es propiciar que esa comunicación se despliegue y actualice en todas sus funciones y dimensiones.

Para responder a ello, la enseñanza de la Lengua en esta etapa, ha de partir del nivel comunicativo que los alumnos traen del proceso que han seguido en la etapa de Primaria y enfocar el trabajo de este Área desde una perspectiva discursiva. Se trata, en definitiva, de la enseñanza de la lengua materna en Andalucía. El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los jóvenes a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de su modalidad lingüística y a su utilización creativa.

Por otro lado, el entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, lleva consigo la aparición de grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Educación Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso, por lo que el centro educativo ha de poner a su disposición todos los recursos lingüísticos de simbolización y estructuración de los significados que vayan subsanando las carencias cognitivo-lingüísticas originadas por las desigualdades socioculturales de partida.

En todo caso, los alumnos han de apreciar las variedades lingüísticas de distintas comunidades hablantes o de distintos grupos sociales de la Comunidad Andaluza, así como las otras lenguas del Estado Español, favoreciendo, de este modo, la valoración positiva de la realidad plurilingüe y pluricultural de España; y a partir de ello, la valoración positiva de la pluralidad de lenguas que se hablan en el mundo.

El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la lengua oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada, se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para primar el conocimiento de la lengua escrita en relación con la lengua oral, sobre todo, cuando ambos tienen muchos elementos comunes. La Educación Obligatoria debe favorecer, ante todo, el funcional uso del lenguaje, sea oral, sea escrito, es decir, el uso del lenguaje en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación.

El progresivo dominio de la lengua escrita debe permitir a los alumnos descubrir las posibilidades que ofrece la lectura —y también la propia escritura— como fuente de placer y de fantasía, de información y de saber. Para ello, la enseñanza de la Lengua ha de sustentarse en la elaboración y lectura de textos orales y escritos de naturaleza diversa, fomentando el gusto por estas actividades. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.), dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del alumno sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

Los textos literarios son, igualmente, un importante instrumento para la construcción social del sentido y para ampliar la visión del mundo y el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica. A partir de su lectura y estudio se debe desarrollar

el conocimiento y aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, explorando y considerando los principales tipos de procedimientos literarios, como expresión del mundo personal y fuente de gozo estético, y como producto social y cultural. Adaptados a estas edades, ofrecen además, especiales posibilidades de goce y disfrute, de diversión y de juego.

La concepción comunicativa y funcional orientada a la mejora de las capacidades lingüísticas exige, en esta etapa, plantear la reflexión gramatical y sobre la comunicación a partir de textos reales y contextualizados. En la Educación Secundaria se lleva a cabo una reflexión explícita y sistemática acerca de las características del lenguaje. Para ello será necesario introducir los conceptos y procedimientos de análisis de la Lingüística y, en general, de las Ciencias del Lenguaje.

Estos conceptos y procedimientos deben ser ya introducidos, en su nivel básico, en esta etapa, para ayudar a progresar a los alumnos en el análisis reflexivo de la Lengua. El cuerpo de conocimientos y de procedimientos de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, de teoría del texto, etc., son instrumentos necesarios para ayudar al profesor a educar a los alumnos en una conciencia reflexiva acerca de la comunicación y de la representación de la lingüística.

Finalmente, la Educación Secundaria Obligatoria debe progresar en el tratamiento didáctico de los medios de comunicación social, por la incidencia que tienen en la vida cotidiana de los alumnos de estas edades. Los medios audiovisuales —cine, televisión, vídeo, fotografía, prensa, el propio ordenador— poseen en nuestra sociedad una gran capacidad de impacto, de poder motivador, de regular informaciones, tendencias, opiniones y gustos, que los alumnos de estas edades suelen asumir acríticamente al no disponer de recursos que les ayuden a discutirlos y contrarrestarlos. En otra vertiente, ofrecen la posibilidad de ser utilizados por los mismos alumnos como instrumentos atractivos de comunicación interpersonal y de diversidad de formas de expresión de sus necesidades e intereses, siendo contextos idóneos para el uso combinado de distintos códigos verbales y no verbales.

Por último, en cuanto a la evaluación por competencias, que, según quedó dicho en el capítulo 9, está a punto de ser implementada e introducida en la Educación Secundaria, es necesario establecer algunas consideraciones. En primer lugar, reducir la evaluación del Sistema Educativo a pruebas de evaluación de

carácter general sobre el rendimiento del alumnado, aunque sea por competencias básicas, constituye una cuestión delicada que puede prestarse en la práctica a diferentes posiciones no siempre explícitas. Las competencias básicas y las pruebas de evaluación diagnóstica, a nivel autonómico y estatal, pueden entenderse desde una posición conservadora o gerencialista en materia curricular si suponen una especie de "incapacitación" de los enseñantes, o desconfianza de su labor, además de comportar una pérdida real de autonomía y de respeto, así como de intensificación de su trabajo (APPLE, 2002). Por otra parte, exigen de nuevo una reforma en profundidad de la formación inicial y permanente del profesorado, hoy día de manera inexcusable, sobre todo en la Educación Secundaria.

Con todas estas sanas precauciones, las competencias básicas pueden constituir un instrumento al servicio de los centros y las comunidades escolares a la hora de valorar el sentido y la calidad de su proyecto educativo. Pero un instrumento entre otros, ya que no puede hacerse descansar su valía sobre indicadores exclusivos de rendimiento o logro del alumnado. Debe tenerse en cuenta que el factor que correlaciona más con dichos resultados no es otro que el contexto sociofamiliar donde se inscribe el alumno, no el Proyecto Educativo del Centro.

Una reflexión final.

No quisiera terminar esta tesis doctoral sin hacer alusión a algunos aspectos de mi vida profesional, que, en buena medida, han condicionado y motivado la realización de este trabajo de investigación sobre mi especialidad y sobre la evaluación. Desde hace veintisiete años, soy profesor de Lengua Castellana y Literatura. Mi trabajo como profesor de instituto, en la etapa de Educación Secundaria, ha pasado por diversas fases, que enumero brevemente a continuación. En este periodo de tiempo, he conocido tres leyes de educación diferentes, ya que, cuando empecé a dar clase, estaba vigente la Ley General de Educación, de 1970 (LGE), posteriormente entró en vigor la LOGSE, promulgada en octubre de 1990; en diciembre de 2002, se promulgó la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE), y desde el curso 2004-05, en que se abrió el debate sobre las propuestas del MEC contenidas en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*, se sentaron las bases para la promulgación en el año 2006 de la ley Orgánica de la Educación (LOE), amén de la Ley de Educación de Andalucía (LEA), promulgada en 2007.

En cuanto a las funciones propias de mi trabajo como profesor, he de decir que he ocupado diversos puestos en el desempeño de mi labor docente; así, he sido tutor de cursos de BUP, de COU, de ESO y del nuevo Bachillerato; he ocupado diversos puestos en la gestión de los centros en los que he prestado servicio; concretamente, he sido jefe de departamento, representante del profesorado en el Consejo Escolar, coordinador de actividades extraescolares, vicedirector, director, y he impartido —y sigo haciéndolo—diversos cursos de formación a profesores de Primaria y Secundaria como colaborador de los Centros de Profesorado (CEP) de Córdoba, Priego-Montilla, Sierra de Córdoba, Antequera, Puertollano y Almadén, la mayor parte de los cuales han tenido como eje central la evaluación en el área de LCL y en el resto de las áreas. De la misma manera, y llevado por la misma inquietud, he publicado diversos artículos en las revistas *OCNOS*, *ED.UCO*, *ENSEÑAR*, *E-CO*.

Debo decir que gran parte del contenido de esta tesis doctoral no es más que el resultado de mi experiencia y posee el sello indeleble de quien ha vivido y experimentado, como tantos profesores, una fase de cambios, a veces turbulenta, a veces incomprensible, y con la permanente idea de que una ley venía a sobreponerse sobre la anterior, sin solución de continuidad, haciéndola desaparecer casi por completo, sin tener en cuenta para nada los logros o los aspectos positivos que su predecesora pudiera contener, y siempre sin garantizar una financiación adecuada y suficiente para todas las reformas y ampliaciones —materiales, de personal, de infraestructuras, etc. — que pretendía llevar a cabo.

Es necesario aceptar que el desarrollo de la LOGSE terminó su recorrido y no fue capaz de resolver muchos de los problemas que se plantearon durante ese tiempo. Es preciso admitir que después de ocho años de gobierno conservador, durante los cuales se modificó el currículum a partir de la denominada “reforma de las humanidades”, apenas se ha mejorado. Hay que reconocer igualmente que pocas comunidades autónomas, todas ellas responsables de la gestión educativa, han sido capaces de dar un impulso eficaz al funcionamiento de sus centros docentes.

Estos últimos años estamos inmersos en un debate educativo que, desgraciadamente, se ha centrado en ver si la LOGSE fue mejor o peor que la LOCE, y ésta que la LOE; si se financian más o menos las escuelas privadas en la etapa de tres a seis años, o si se estudia mucha o poca religión en las escuelas. Sin duda, son temas importantes, pero pueden oscurecer lo que deberían ser los ejes principales de un proyecto de cambio.

Y es que la inversión en materia de educación nunca ha sido, para los diferentes gobiernos de nuestro país, una prioridad absoluta, sino relativa, como sí lo ha sido la inversión en otras áreas. Lo que no quiere decir que no hayan crecido paulatinamente los presupuestos del Ministerio de Educación y de las respectivas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, pero, a todas luces, ese crecimiento sigue siendo insuficiente.

Conviene no perder de vista algunas lecciones de la experiencia histórica. Una de ellas es que en todos los casos de reformas educativas, éstas se han incoado respondiendo a situaciones nuevas, socialmente complejas, en las que las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales han modificado sustancialmente la realidad. Es decir, en educación las reformas no son gratuitas o azarosas, pues en terreno tan difícil y sensible se está lejos de innovar por la innovación misma. En esas nuevas situaciones, se abrían siempre posibilidades también nuevas, con vías inéditas de actuación, que son las que pasan a explorarse también desde nuevos métodos pedagógicos y recursos didácticos modificados o, sencillamente, antes inexistentes —como el libro en determinados momentos, o el ordenador y la informática en la actualidad—.

Pero hay que subrayar que las reformas, en todos los casos, han tenido sus límites. Nos referimos a límites estructurales respecto a lo que en cada caso estaba a su alcance conseguir. Tales límites han inducido que las reformas quedaran por detrás de sus objetivos, cuando no ha resultado que se han acrecentado ciertas limitaciones a partir de dichos límites, sobre todo cuando un voluntarismo excesivo ha impedido reconocerlos. Es más, la tensión entre posibilidades reales y límites estructurales ha derivado, cuando no se ha trabado bien esa misma tensión, hacia contradicciones fuertes, que se vuelven contra los objetivos de la educación o la lógica del sistema con que se pretende hacer viable la consecución de sus objetivos.

Atendiendo a la realidad, hoy contamos, por ejemplo, con las amplísimas posibilidades que presentan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero también es obligado ser conscientes de sus límites y, para ser más concretos, de su ambigüedad y de su ambivalencia. Por todo ello, es muy importante analizar qué hacer en educación, con qué objetivos y con qué medios, al igual que es imprescindible analizar desde qué condiciones. Así, por ejemplo, apuntando a la realidad en la que estamos inmersos, de nada sirven buenos discursos acerca de la tan urgente como importante educación intercultural, si no la hacemos viable en el marco de una "política de la interculturalidad": no es posible un efectivo diálogo intercultural, tampoco en el medio escolar, si quienes han de

protagonizarlo se hallan en posiciones terriblemente asimétricas, por no darse el mínimo de condiciones de vida digna, esto es, por vivir en condiciones económicas de explotación laboral, condiciones sociales de marginación, condiciones políticas de falta de reconocimiento de derechos humanos,...

La progresiva autonomía de los centros requiere unos equipos directivos capaces de asumir la difícil tarea de dinamizar a un equipo humano, y dispuestos a adoptar las decisiones necesarias para hacer efectiva la democratización de los centros, lo cual requiere una actitud personal y una formación específica para el desarrollo de las funciones directivas. La ausencia de candidatos al cargo de director aconseja prestigiar la función directiva y establecer los cauces que animen e impliquen a un mayor número de profesores. Además del apoyo a la función directiva, una política educativa que favorece la autonomía de los centros tiene que ir acompañada de sistemas de evaluación rigurosos, internos y externos, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan obtener la información necesaria acerca del grado de cumplimiento de las metas marcadas.

No se puede seguir, para valorar el desarrollo de las capacidades de los alumnos, haciendo uso exclusivamente del tradicional examen escrito al final del proceso educativo; son muchas las acciones y estrategias que el profesorado debe poner en marcha para que la evaluación del aprendizaje sea coherente, fiable y asimismo justificable ante cualquier miembro de la comunidad educativa.

Finalmente, apuntaré de forma necesariamente sintética las prioridades que, desde mi punto de vista, deberían marcar la agenda futura: el acuerdo público entre el Gobierno y las comunidades autónomas sobre la financiación extraordinaria de la educación en un horizonte temporal de, por ejemplo, 10 años; la definición de lo que deberían ser en el siglo XXI las competencias básicas —ya se están dando los primeros pasos— que han de alcanzar todos los alumnos; la apuesta decidida por la formación y el desarrollo profesional de los docentes, en donde se combine el reconocimiento y el apoyo constante con la justa exigencia; el énfasis especial en la prevención de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, lo que supone un esfuerzo decidido para que ninguno de ellos se quede retrasado; el cuidado especial por la integración y la convivencia de todos los estudiantes, porque su desarrollo emocional y social es tan importante, o más, que obtener buenos resultados en el Informe PISA; y la participación activa de todos los sectores sociales en la tarea de educar a todos los ciudadanos durante la vida entera.

BIBLIOGRAFÍA

Y

WEBGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.-

- ABASCAL VICENTE, D. y MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. (1995): "La enseñanza de los usos orales. Recursos", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 3, Barcelona, Graó, pp. 66-74. Este artículo recoge una selección de recursos para la didáctica de los usos orales de la lengua en la ESO. Posee una abundante y detallada bibliografía. En realidad, este artículo es una reelaboración para la revista *TEXTOS* del apartado III.I de la *Guía de recursos didácticos. Área de Lengua Castellana y Literatura*, publicada por el Ministerio de Educación.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. (Ed.) (1991): *Profesores dinamizadores de prensa*. Huelva, Grupo Prensa Educativa.
- ALCALDE CUEVAS, L. (1995): "Operaciones implicadas en los procesos de escritura" en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 5, Barcelona. Graó, 20-36.
- ALONSO, F., CANO, A. y GONZÁLEZ, I. (1992): *Curso de lengua. Técnicas de expresión oral y escrita*. Madrid, Coloquio.
- ALONSO SÁNCHEZ, M. (1994): *La evaluación en la enseñanza de la física como instrumento de aprendizaje*. Tesis Doctoral. (Universidad de Valencia). [Consulta 29 de septiembre de 2009]. Disponible en el sitio Web: <http://www.meet-physics.net/recerca-didactica/tesiManolo/tesisManoloWord.pdf>.
- ALONSO SÁNCHEZ, M., GIL PÉREZ, M. y MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1992): "Los exámenes de física en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación", en *Enseñanza de las ciencias*, 10 (2), pp. 127-138.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1992)¹: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (1992)²: *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona, EDEBÉ.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987)¹: "Didáctica aplicada a la enseñanza de la Lengua", en VV.AA. *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, MEC, pp. 33-48.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987)²: *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Alamex.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1991): "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la Ley del 70 al Proyecto del 87", en: CIDE-UCM (1991): *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid; pp. 457-480.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993)¹: "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, pp. 28-32.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1993)²: *La evaluación en la práctica escolar: de cómo los profesores de EGB ejercen la evaluación escolar*. Madrid, CIDE (Informe de investigación). En esta investigación, se destaca la importancia del examen escrito (50%), seguida de las observaciones registradas en clase (27,77%): Con menor frecuencia, las pruebas objetivas (10%) y los exámenes orales (8,88%) y las entrevistas (3,33%): De todos modos, creemos que el examen tradicional tiene un uso más frecuente, diría que exclusivo, cuando se trata de una evaluación que deriva necesariamente en una nota que debe incorporarse al registro personal del alumno.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1994): "La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español", en ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga), Aljibe, pp. 313-342.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1998): "Didáctica general y didáctica aplicada", en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial Horsori, pp. 23-32. Según se desprende de la lectura de este capítulo, el autor considera equivalentes los calificativos "especial", "específica" y "aplicada" referidos a este tipo de didáctica.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001)¹: *Entender la didáctica, entender el currículum*.

Madrid, Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001)²: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N. (Coords.) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Ediciones Aljibe.

ANGULO RASCO, J. F. (1995): "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo", en MANZANO BERNÁRDEZ, P. (coord.): *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos [Congreso Internacional de Didáctica]*. La Coruña, Fundación Paideia, pp. 194-219.

APARICIO MANRIQUE, A., GARCÍA GARCÍA, E. Y RUIZ GIL, J. (1995): *Itinerario Ecológico y Literario: el alto Tajo*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.

APPLE, M.W. (2002): *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós (Temas de Educación).

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.

BAEK, S. (1994): "Implications of Cognitive Psychology for educational testing", en *Educational Psychology Review*, vol. 6 (4), pp. 373-389.

BAJTÍN, M. (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid, Alianza Universidad. De gran utilidad para estudiar las interrelaciones entre los estratos culto y popular del sistema literario.

BARKER, R. y ESCARPIT, R. (1974): *El deseo de leer*. Barcelona, Península.

BARRAGÁN VICARÍA, C. (2008): "Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura", en *Andalucía Educativa*, nº 66, pp. 31-33.

BARTHES, R. (1987): *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós.

BARTOLOMÉ, A. R. (1989): *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona, Graó-ICE de la Universidad de Barcelona.

BARTOLOMÉ, A. R. y SANCHO, J. (1994): "La cuestión de la investigación en tecnología educativa", en DE PABLOS, J. (ed.): *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

BAUTISTA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid,

Visor.

BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. e IGOA, J.M. (2004): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid, Trotta.

BELMONTE, M. (1996): *La práctica de la evaluación en la Enseñanza Secundaria*. Bilbao, Mensajero.

BERTOLUSSI, M. (1984): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, Alhambra.

BERTONI, A. POGGI, M y TEOBALDO, M. (1997): *Evaluación: Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires, Kapelusz.

BLOOM, B. S. (1979): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy, Marfil.

BOE nº 5, de 5 de enero de 2007. "Anexo I sobre competencias básicas" publicado en el *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, del Ministerio de Educación y Ciencia*.

BOJA nº 10, de 16 de enero de 2004. *Orden de 23 de diciembre de 2003, por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos Educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente*.

BOJA nº 10, de 16 de enero de 2004. *Orden de 23 de diciembre de 2003, por la que se regula la convocatoria de selección de Proyectos Educativos de Centros Docentes Digitales*.

BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma*. Madrid, Escuela Española.

BOLÍVAR, A. (2007): *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Vigo, Vicerretoría de Formación e Innovación Educativa.

BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006): *El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española*. En RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga), Aljibe, pp. 11-13. DESECO (Definición y Selección de Competencias): proyecto promovido y desarrollado por la OCDE, con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave. Igualmente, está vinculado el

proyecto INES (para la detección de indicadores de calidad en la educación) y al proyecto PISA (interesado en la evaluación de las estudiantes) a través de pruebas en diferentes áreas de conocimiento.

BOLÍVAR, A. y MOYA, J. (coords.) (2007): *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Proyecto Atlántida: Carpeta 1. [Consulta 29 de septiembre de 2009]. Se encuentra disponible en el sitio Web: http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2FCarpetas_Atl%E1ntida_2007.

BOTELLA BONILLA, E. y FARIÑAS CIFUENTES, M. I. (1995): *Sistemas de comunicación verbal y no verbal*. Madrid, PNTIC.

BRINGAS, F., CUIEL, C. y SECUNZA, E. (2008): *Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Cuadernos de Educación, 3. Santander, Consejería de Educación de Cantabria.

BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatolingüística*, Barcelona, Ariel.

BRIZ VILLANUEVA, E. (1998): "La evaluación en el área de lengua y literatura", en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ICE de la Universidad de Barcelona y edit. Horsori, pp. 115-140.

BRONCKART, J-P. y SCHNEUWLY, B (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 9. Barcelona, Graó, pp. 61- 80.

BRUNER, J. (1984): *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

BRUNET I. y BELZUNEGUI, A. (2003): *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Icaria.

BUSTOS TOVAR, J. J. (1998): "El aprendizaje de la lengua oral en la enseñanza de la lengua y de la literatura", en VV. AA.: *Literatura culta y popular en Andalucía*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses y Asociación de profesores de español "Elio Antonio de Nebrija", pp. 141-150.

CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla, Alfar.

CABRERA, F., ESPÍN, J., MARÍN M. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (1999): "La educación

del profesorado en educación multicultural”, en ESSOMBA, M. A. (Coord.): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, pp. 75-80.

CABRERA LÓPEZ, A. (2002): “Educación intercultural, atención educativa a la diversidad cultural” en *Perspectiva Cep, revista de los centros de profesorado de Andalucía*, nº 4. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 75-91. Contiene una descripción muy detallada de la organización y del funcionamiento de estas aulas temporales de adaptación lingüística.

CALATAYUD, M. L., GIL, D. y GIMENO, J. V. (1992): “Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesorado universitario: ¿Las deficiencias de la Enseñanza Secundaria como origen de las dificultades de los estudiantes?”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 14, pp. 71-81.

CALATAYUD SALOM, M. A. (2004): “Formación en evaluación educativa”, en *Comunidad Escolar* [en línea], año XXII, número 755, 1 de diciembre de 2004. También disponible en formato impreso. Extraído el 17 de septiembre de 2007, de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/755/tribuna2.html>.

CAMILLONI, A., CELMAN, S. y LITWIN, E. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CAMPS, A. (1990): “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, en *Infancia y aprendizaje*, nº 49, pp. 3-19.

CAMPS, A. (1998): “La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ICE de la Universidad de Barcelona y edit. Horsori, pp. 33-47.

CAO MARTÍNEZ, R. (Coord.) (1992): *Materiales didácticos de Lengua Castellana y Literatura para el Bachillerato*. Madrid, MEC (Dirección General de Renovación Pedagógica).

CARRATALÁ TERUEL, F. (2008): *La adquisición de competencias básicas en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. [En línea]. [Consulta: 25-julio-2009], pp. 1-117. Esta publicación se encuentra disponible en el sitio Web: <http://fcarratala.blogdns.com/wordpress/?p=198>. Ponencia presentada en la XXVIII Universidad de Otoño-CDL, Madrid (25 de septiembre de 2008). Entre

la abundante Bibliografía y Webgrafía que está apareciendo en estos últimos años acerca de las competencias básicas y su evaluación, queremos destacar este trabajo realizado por el profesor Fernando Carratalá, quien reflexiona sobre la aplicación de las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura, aportando materiales curriculares, orientaciones metodológicas, así como propuestas de evaluación de la competencia en comunicación lingüística por medio de indicadores propuestos para cada curso de la E.S.O., en función de los criterios de evaluación, relacionando los objetivos generales de etapa con los criterios de evaluación, aportando incluso un criterio de puntuaciones ponderadas como alternativa a la escala de valoración numérica, así como diferentes y variados instrumentos de evaluación, a saber, trabajo en equipo, coloquios y debates, cuaderno de clase, mapas conceptuales, monografías, comentario de textos, exámenes; además de unas interesantes propuestas para trabajar textos literarios a partir de las competencias básicas... y todo ello referido a la E.S.O. y al Bachillerato.

CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

CASSANY, D. (2000): *Reparar la escritura*. Barcelona, Graó.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2004): *La práctica evaluadora del profesorado de Primaria y Secundaria*. Madrid, Grupo Editorial Universitario.

CATALÁN, D. (1970-1971): "Memoria e invención en el romancero de tradición oral (I y II)", en *Romance Philology*, XXIV, pp. 1-25 y 441-463.

CCEI. (1988): *Más de mil libros infantiles y juveniles. Seleccionados, reseñados y clasificados por edades*. Madrid, SM. Publicaciones de este tipo contienen materiales muy útiles para el profesorado. Las siglas corresponden a la Comisión Católica Española de la Infancia. Este material consta de dos volúmenes, a saber, el volumen I hasta 1985 y el II desde ese año hasta 1988.

CELA, J. y FLUVIÁ, M. (1988): *Sugerencias para una lectura creadora*. Barcelona, Aliorna.

CHADWICK, C. B. y RIVERA, N. (1991): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, Paidós.

CHAMORRO MARÍN, R. (2007): *Cómo crear un blog: Cómo crear un blog, compartir*

textos e imágenes en Internet, y utilizar los programas de Internet social y la Web 2.0. Madrid, Creaciones Copyright.

CHICHARRO CHAMORRO, A. (1985): *Literatura y saber*. Sevilla, Alfar.

CHICHARRO CHAMORRO, A. (1993): *Teoría, crítica e historia literarias españolas (Bibliografía sobre aspectos generales. 1939-1992)*. Sevilla, Alfar.

CHOMSKY, N. (1979): *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Madrid, Siglo XXI Editores.

CHOMSKY, N. (1999): *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Madrid, Gedisa.

CID, J. A. (1979): "Recolección moderna y teoría de la transmisión oral: *El traidor Marquillos*, cuatro siglos de vida latente", en CÁTEDRA SEMINARIO MENÉNDEZ PIDAL: *El Romancero hoy: Nuevas fronteras*. Madrid, Gredos, pp. 281-361.

COLL, C. (Coord.) (1992): *Los contenidos de la Reforma*. Madrid, Santillana (Aula XXI).

COLL, C. y MARTÍN, E. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista", en VV.AA.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, pp. 163-183.

COLL, C. (2007): "Las competencias en la educación escolar: ¿algo más que una moda y mucho menos que un remedio?", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 161, pp. 34-39.

COLOMER MARTÍNEZ, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 9, pp. 18-31.

COLOMER MARTÍNEZ, T. (1996): "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En LOMAS, C. (comp.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, Horsori.

COLOMER MARTÍNEZ, T. (1998): "Itinerarios textuales y proyectos de trabajo: una forma de organizar la enseñanza de la literatura", en VV. AA.: *Literatura culta y popular en Andalucía*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses y Asociación de profesores de español "Elio Antonio de Nebrija", pp. 101-112. La profesora Teresa Colomer presenta dos ejemplos de itinerarios textuales, a saber, "La poesía como expresión de sentimientos" y "El héroe medieval".

El primero se centra en la lectura comprensiva de poemas líricos y se dirige al primer ciclo de la ESO. Consiste en la confección de una antología de poemas que ofrezcan un panorama de sentimientos frecuentes en la tradición poética y en la audición pública de los mismos. El segundo consiste en la elaboración de una novela de caballerías en el segundo ciclo de la ESO. El itinerario textual de este proyecto queda circunscrito a la época medieval y pone énfasis en el aspecto de la integración de los contenidos literarios con el aprendizaje de la escritura. Asimismo, recoge en sus referencias bibliográficas algunos de los proyectos más importantes publicados en las revistas *Aula de innovación educativa* y en *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, y abarcan tanto la lectura, la escritura, los tópicos literarios, el teatro, la novela de intriga, el recitado de poemas, la composición escrita y los contenidos gramaticales, los textos argumentativos...

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste-MEC.

CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Ediciones Morata.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992): *Decreto 106/1992 de 9 de Junio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía*. (Boja nº 56, 20-6-92).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1993): *Orden de 1 de Febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (BOJA nº 21, 25-2-93).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1994): *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1995): *Área de Lengua y Literatura*. Sevilla, Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Servicio de publicaciones de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1996): *La evaluación en la ESO. Orientaciones*. Sevilla, Servicio de publicaciones de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2001): *Plan andaluz de educación de inmigrantes*, Sevilla. Servicio de publicaciones de la Consejería de Educación (Junta de

Andalucía).

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA. *CONCLUSIONES DE LA PRESIDENCIA*, 23 y 24 de marzo de 2000. Extraído el 13 de mayo de 2010 de: <http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Espana%20y%20la%20Union%20Europea/Políticas%20Comunitarias/Telecomunicaciones/ConsejoEuropeoLisboa2000PDF89Kb.pdf>.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE número 311 de 29/12/1978. Art. 27.

CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.

COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura" en VV.AA. (1987): *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, MEC.

CROCE, B. (1997): *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Edición de Pedro Aullón de Haro y Jesús García Gabaldón. Málaga, Ágora.

CROS, A., VILÁ, M. y SÁNCHEZ, M. J. (1998): "La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 16. Barcelona, Graó, pp. 9-24. En el presente artículo se parte de la necesidad de considerar, de manera formal y sistemática, la evaluación de la competencia oral de los estudiantes, del mismo modo que se viene abordando la de las habilidades de lectura y escritura. Para ello se proponen pautas y orientaciones concretas que permitan llevar a cabo una evaluación formativa de los aprendizajes, insertada en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Se ilustran los diversos momentos, estrategias e instrumentos de evaluación en el desarrollo de una secuencia didáctica organizada en torno a la exposición de un tema académico.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, MEC-Morata.

DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para educar*. Madrid, Visor.

DE LA ORDEN, A. (1979): *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid, Anaya-UNESCO.

DE PABLOS, J. (Ed.) (1994): *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

DEL MORAL, E. (1998): "Experiencias y proyectos para la recuperación de la

literatura y el fomento de la lengua”, en *Comunicación y Pedagogía*, nº 149, pp. 28-31.

DEL PRADO BIEZMA, F. J. (1984): *Cómo se analiza una novela*. Madrid, Alhambra.

DELAMARE, F. y WINTERTON, J. (2005): “*What is competence*”, en *Human Resource Development International*, Vol. 8, nº1, March, pp. 27-46.

DELGADO CERRILLO, B. (2006): “Educación intercultural y Humanidades”, en *ED.UCO, Revista de Investigación Educativa*, Universidad de Córdoba, nº 2, pp. 216-232.

DELGADO CERRILLO, B. (2007): “Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria”, en *OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura*, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), Universidad de Castilla-La Mancha. nº 3, pp. 39-53.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. Madrid, Unesco-Santillana.

DEPRESBITERIS, L. (1999): *O desafio da avaliação educacional; dos fundamentos a uma proposta inovadora*. Sao Paulo, EPU. Extraído el 12-mayo-2006, de: <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-0-conceitos.doc>.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, Nº 394, de 30-12-2006.

DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Gedisa.

DURÁN, C. (2004): “Las tareas fuera del aula”, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 135, p. 73.

DURBAN, G. (2005): *Itinerario formativo ESO: para llegar a ser un experto en información*. [Consulta 20-enero-2007]. Este recurso se encuentra disponible en: <http://www.bibliotecaescolar.info/actividades/indice.htm>.

ELLEY, W. (1992): *How in the world do students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Germany.

ELLIOT, J. (1986): “Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad”, en GALTON, M. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca, pp. 237-259.

ESCOLAR SOBRINO, H. (1983): “Lectura y política bibliotecaria”, en LÁZARO

CARRETER, F. (Coord.): *La cultura del libro*. Madrid: Pirámide-Fundación Sánchez Ruipérez. En las fechas en que se publica esta información, Hipólito Escolar Sobrino es Director de la Biblioteca Nacional; y los datos estadísticos que se mencionan están referidos al año de su publicación en esta obra citada.

ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó. Entre la abundante bibliografía que en los últimos años está apareciendo sobre el tema, destacaremos esta obra dirigida a Primaria y ESO; diversos autores analizan, entre otros aspectos, los conflictos que se pueden plantear y la forma de resolverlos, el papel de la comunidad escolar en el proceso de integración; asimismo, se plantean modelos de experiencias escolares y la formación del profesorado en este tipo de educación...

EVEN-ZOHAR, I. (1999): "La posición de la literatura traducida en el polisistema literario", en IGLESIAS SANTOS, M. (coord.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid, Arco Libros, pp. 223-231. La propuesta de considerar la literatura como un polisistema se debe a este teórico israelí.

FARR, R. y CAREY, R. (1986): *Reading. What can be measured?* International Reading Association. Newark. Delaware.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, L. y PEÑA MARTÍN, F. (1995): *El teatro en el Siglo de Oro. Viaje literario*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994): "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO GARCÍA, N.: *Teoría del desarrollo del currículum*". Málaga, Ediciones Aljibe.

FERRÉS PRATS, J. (1992): *Vídeo y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS PRATS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

FLAVELL, J. (1971): *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós.

FORGIONE, J. D. (1973): *Cómo se enseña la composición: método activo*. Buenos Aires, Kapelusz.

GAHETE JURADO, M. (2000): "La lectura de textos poéticos. Una aproximación metodológica" en *Enseñar. Propuestas y Experiencias de Centro y Aula*. Septiembre-2000, Córdoba, Albcasis, 11-16. En este artículo puede verse

una interesante propuesta sobre la lectura de textos poéticos.

- GAGNÉ, R. M. (1971): *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar.
- GAGNÉ, R. M. (1976): *Planificación de la enseñanza*. México, Trillas.
- GALÍ HERRERA, J. (1967): *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, Teide.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
- GARCÍA LORCA, F. (1991): *Obras Completas*. III. México, Aguilar.
- GARCÍA RIVERA, G. (1995): *Didáctica de la literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.
- GIBAJA, R. (1987): "La investigación en educación. Discusiones y Alternativas", en *C.I.C.E.* (Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación): Cuaderno 3. Buenos Aires.
- GILI GAYA, S. (1952): "La enseñanza de la Gramática", en *Revista de Educación*, I, 2, pp. 119-122.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): "La evaluación en la enseñanza", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 334-397.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "La educación que tenemos, la educación que queremos", en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, pp. 29-52.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2008): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GINÉ, N. y PIQUÉ, B. (2007): "Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 163-164, Graó, julio-

agosto, pp. 7-11.

GIUSSANI, L. y OTAÑI, Y. (1996): "La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación", en Revista *Lectura y Vida*, Asociación Internacional de Lectura. Año 17 (2), Buenos Aires, pp. 5-12.

GONZÁLEZ, M. (1999): "La educación en el currículum de la lengua y la literatura en el Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria", en ESSOMBA, M. A. (Coord.): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, pp. 111-118.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1995): "La evaluación del profesorado. Estado de la cuestión", en DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y AMADOR MUÑOZ, L. (coord.): *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la práctica educativa*. Sevilla, Centro Asociado UNED, pp. 311-340.

GRANT, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid, Anaya.

GUMPERZ, J. J. y BENNET, A. (1981): *Lenguaje y cultura*. Barcelona, Anagrama.

HERNÁNDEZ, F., y SANCHO, J. M. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

HERNÁNDEZ, G. (1993): *Análisis Gramatical. Teoría y práctica*. Madrid, SGEL.

HERMOSO, A., ESTER, G., SUBIES, R., y ALBÓS, D. (1997): "Seqüenciació i tractament dels continguts conceptuals de llengua des de parvulari a secundària obligatòria", en MENDOZA, A., ROMEA, M. C., y CANTERO, F. J. (Coords.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

HEVIA, C. y FIDALGO, S. *Rutas de aprendizaje*. [En línea]. Esta publicación se encuentra disponible en el sitio Web: <http://www.aulactiva.com/rutas/>. [En línea]. [Consulta 12 de julio de 2008].

HOPKINS, J. R. (1987): *Adolescencia. Años de transición*. Madrid, Pirámide, pp. 155-184.

HOYAT, F. (1962): *Les examens*. Institut de l'Unesco pour l'Education, Paris, Bourrelier.

IMBERNÓN, F. (1999): "Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana", en IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, pp. 63-80.

- INFANTE MORAÑO, J. M. (2000): "Diccionarios escolares y didáctica de la lengua", en VV. AA.: *Anuario de las actividades celebradas en los cursos 1996-1997, 1997-1998*. Sevilla, Asociación Andaluza de profesores de español "Elio Antonio de Nebrija", pp. 181-194.
- JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata-Paideia. Traducción de Guillermo Solana.
- JIMÉNEZ BENÍTEZ, J. R. (2007): "La competencia básica de comunicación lingüística. Indicadores para su evaluación", en *Perspectiva Cep. Revista de los Centros del Profesorado de Andalucía*, nº 13, junio, pp. 77-84.
- JOHNSON, M., KRESS, R. y PIKULSKI, J. (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura*. Madrid Visor.
- JOHNSTON, P. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor.
- JOHNSTON, P. (1992): "Nontechnical assessment", en *The Reading Teachers*. Vol. 46 (1), pp. 60-62. International Reading Association.
- JOLIBERT, J. (Coord.) (1992): *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile, Hachette.
- JONNAERT, PH., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D. y YAYA, M. (2006): *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Montreal, Universidad de Québec, Observatorio de Reformas Educativas. Se encuentra disponible en el sitio Web: http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencies/ORE_Spanish.pdf. [Consulta 25 de septiembre de 2006].
- JORBA BISBAL, J. y SANMARTÍ PUIG, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 20, noviembre, pp. 20-30. Posteriormente, este trabajo se ha publicado también en VV.AA. (2000): *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona, Graó, pp. 21-44.
- JORDÁN, J. A. (1999): "El profesorado ante la educación intercultural", en ESSOMBA, M. A. (Coord.): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, pp. 65-73.
- JUIF, P. y LEGRAND, L. (1988): *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea.

KEITH, T. (1987): "Assessment research: an assessment and recommended interventions", en *School Psychology Review*, Vol. 16 (3): pp. 276-289. USA.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Alertes.

LACAU, M. H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz. Aunque ya hace algunos años de la publicación de este libro, no por ello resulta menos valioso y sus propuestas metodológicas están plenamente vigentes. Hay una edición revisada de esta obra que data del año 2002.

LARA, F. (1994): "Desarrollo cognitivo de la adolescencia", en AGUIRRE, A. (Ed.): *Psicología de la adolescencia*. Barcelona, Boixareu, pp. 143-172.

LEA: *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. BOJA de 26 de diciembre de 2007.

LEY DE SOLIDARIDAD EN LA EDUCACIÓN (1999): *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*. BOJA nº 140 de 2/12/1999.

LEVINSON, S. (1989): *Pragmática*. Barcelona, Teide.

LGE: *Ley General de Educación, de 4 de agosto de 1970*. BOE de 6 de agosto de 1970.

LLANO CIFUENTES, A. (2001): "Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento", en *IEEM: Revista de Antiguos Alumnos*, año 4, nº 1, pp. 60-65. Esta publicación se encuentra disponible en el siguiente sitio Web: http://socrates.ieem.edu.uy/articulos/archivos/466_Humanismo%20y%20tecnologia.pdf.

LOCE: *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE de 24 de diciembre DE 2002.

LODE: *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del derecho a la Educación*. BOE de 4 de julio de 1985.

LOE: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE de 4 de mayo de 2.006.

LOGSE: *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE de 4 de octubre de 1990. Por lo que respecta al Diseño Curricular Base (DCB), esta denominación fue utilizada en 1989 para

presentar a la comunidad educativa la documentación curricular de las distintas áreas en la fase de consulta, antes de que fuera promulgada la LOGSE. Contribuyó a concretar algunas propuestas del *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, editado por el MEC y representó un paso más en el debate social acerca de la reforma educativa de 1990. Este documento se refería a lo que más tarde la LOGSE denominó currículo oficial, establecido por las distintas administraciones competentes. Hay que señalar que el DCB, como se le conoció, no fue un documento prescriptivo, sino de consulta. Se trataba de un documento pedagógico relativo a los contenidos y a los modos de la educación, de tal manera que los contenidos que abarcaba fueron, tras ser debatidos, reducidos en algunos aspectos y ampliados en otros. Las Comunidades Autónomas también lo completaron y desarrollaron.

LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen 2. Barcelona. Paidós.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1996): "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria (Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula)", en LOMAS, C. (comp.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, Horsori.

LÓPEZ, C., NOGUEROL, A., VILARRUBIAS, P. (1990): "Evaluación y calificación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 181, pp. 50-54.

LÓPEZ, N., LLOPIS, R., SALINAS, B., y SOLER, J. (1983): "Análisis de dos modelos evaluativos referidos a la Química de COU y selectividad", en *Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), pp. 21-25.

LÓPEZ CUBINO, R. (1997): *La prensa en la escuela. Orientaciones didácticas para su utilización*. Madrid, Escuela Española.

LOVELACE, M. (1995): *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, Escuela Española.

LUCKESI, C. C. (1987): "El papel de la Didáctica en la formación del educador", en CANDAU, V. M. (Org.): *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, Narcea, pp. 24-32.

- MACDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 467-478.
- MAGUER, R. F. (1980): *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova.
- MALLAS CASAS, S. (1979): *Medios Audiovisuales y Pedagogía Activa*. Barcelona, CEAC.
- MALLAS CASAS, S. (1985): *Vídeo y enseñanza*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona.
- MANGUEL, A. (1998): *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza-Fundación Sánchez Ruipérez.
- MARCHESI, A., CARRETERO, M., PALACIOS, J. (2002): *Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2003): *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid, SM.
- MARCO, A. (1998): "Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el área de Lengua y Literatura" en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de Lengua y Literatura*. Barcelona, SEDLL, ICE-Universitat de Barcelona, Horsori, pp. 255-274.
- MARTÍN PATINO, J. M., BELTRÁN LLERA, J. A. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (2003): *Cómo aprender con Internet*. Madrid, Fundación Encuentro.
- MARTÍNEZ NAVARRO, I. (1996): *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia, DM.
- MARTÍNEZ, M. (1997): "El ordenador en la enseñanza de Lengua y Literatura" en MARTÍNEZ, M. y otros: *Cursos de postgrado en informática educativa. 6.1. Especialidades de humanidades*. Madrid. UNED.
- MEC (1989): *Plan de investigación educativa y de formación profesional*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC (1993)¹: *Documentos de apoyo a la evaluación. Educación Secundaria*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

- MEC (1993)²: *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid, Escuela española.
- MEC (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza; propuesta de actuación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC (1996): *Evaluación en la ESO. Documentos*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MEC (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General técnica del MEC y Grupo Anaya. Esta publicación también está disponible en el sitio Web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- MEC (2004): *Evaluación Pisa 2003. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Inecse. El informe PISA del año 2003 es francamente preocupante respecto a la lectura, donde dos de cada diez alumnos españoles no son siquiera capaces de comprender un texto escrito. El 21% de los alumnos españoles de quince años no alcanza siquiera el nivel básico de lectura y comprensión de textos escritos y ha perdido posiciones a nivel general respecto al año 2000, en que los resultados no fueron satisfactorios.
- MEC (2007): *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. Madrid, MEC (Secretaría General de Educación): Esta publicación también está disponible en el sitio Web: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996): "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura". En *Signa*, nº 5, pp. 265-288.
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. ICE de la Universidad de Barcelona y editorial Horsori. Esta cita está tomada de la presentación que Mendoza Fillola hace como coordinador de la obra, la cual aporta una descripción del conjunto de conceptos clave que se utilizan en el metalenguaje específico de la disciplina, ordenada por ámbitos y habilidades lingüísticas.
- MENDOZA GONZALO, P. (1995): *El debate en el Aula. Ensayo para la tolerancia*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.

- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1972): "Poesía popular y poesía tradicional en la literatura española", en *Los romances de América y otros estudios*. Madrid, Espasa-Calpe.
- MIGNOLO, W.D. (1983): "Comprensión hermenéutica y comprensión teórica", en *Revista de Literatura*, Tomo XLV, nº 90, pp. 5-38.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2007): "Carta abierta a quien competa", *Monográfico. Competencias*, en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 370, julio-agosto, pp. 87-90.
- MORALEDA CAÑADILLA, M. (1992): *Psicología del desarrollo*. Barcelona, Boixareu.
- MORALEDA CAÑADILLA, M. (1994): "Relaciones parentales del adolescente", en AGUIRRE, A. (Ed.), *Psicología de la adolescencia*. Barcelona, Boixareu, pp. 243-271.
- MORALES VALLEJO, P. (1995): *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajos de grupo*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- MULLIS, I.V.S., KENNEDY, AM., MARTIN, M. O. y SAINSBURY, M. (2006): *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid, MEC-INECSE.
- NOGUERA ARROM, J. (2005): "Las competencias básicas", en VV. AA. *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 111-122.
- NOGUEROL RODRIGO, A. (1998): "Investigación y didáctica de la lengua y la literatura", en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona y edit. Horsori.
- OLAECHEA, J. B. (1986): *El libro en el ecosistema de la comunicación cultural*. Madrid, Pirámide-Fundación Sánchez Ruipérez.
- ORTEGA, R. (1990): *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla, Diada Editoras.
- PALLARÉS, E. (1989): *El fracaso escolar*. Bilbao, Mensajero.
- PARÍS, S., CALFEE, R. y FILBY, N. (1992): "A framework for authentic literacy assessment", en *The Reading Teacher*, nº 46 (2), pp. 88-98. International Reading Association.

- PEÑA MARTÍN, J. F. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, L. (1995): *Estrategias para la expresión escrita: la producción de textos a partir de la Generación del 27*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial. Este libro forma parte de la colección "Competencias Básicas en Educación", una iniciativa de Alianza Editorial, dirigida por Álvaro Marchesi, cuyo objetivo fundamental es proporcionar a los docentes orientaciones que faciliten, por un lado, la comprensión de los nuevos conceptos propuestos en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y, por otro, la aplicación del nuevo currículum —entendido como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación— en el aula.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *Modelos contemporáneos de evaluación*. Madrid, Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La comunicación didáctica*. Málaga, publicaciones de la Universidad de Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación 1. Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid, Rialp.
- PÉREZ TORRES, I. 2004. "Diseño y puesta en práctica de una WebQuest en una aula de secundaria", en *Quaderns Digitals*, Monográfico sobre WebQuest, nº 33. Esta publicación se encuentra disponible en el sitio Web: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=527.
- PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, PH. (2002): *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, PH. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó.

- PIAGET, J. (1980): *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel.
- PIAGET J. (1994): *La formación del símbolo en el niño*. México, F.C.E.
- PICÓ, E. (1990): *Ordenadores y enseñanza de segundas lenguas. Informe para el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña*. Barcelona. ICE.
- PIKULSKY, J. (1998): "So much to do, so little time", en *Reading Today*. January, 36. International Reading Association. Newark.
- PIÑERO, P. M. y ATERO, V. (1987): *Romancero de la tradición moderna*. Sevilla. Fundación Machado.
- PIQUÍN, R. y REY, A. "Proyectos documentales: ¿Qué son y cómo hacerlos?" *Libro Abierto* [en línea]. Septiembre 2005, nº 21 [consulta: 12-julio-2008], pp. 2-14. Esta publicación se encuentra disponible en el sitio Web: www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2001): "Educación intercultural desde el área de lengua y literatura: un gran reto en los albores de un nuevo siglo", en VV. AA. (2001): *VI Simposio de actualización científica de lengua y literatura española*. Jaén, Asociación Andaluza de profesores de español "Elio Antonio de Lebrija", pp. 241-250.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, La Muralla. (Colec. Aula Abierta).
- PUJOLÀS MASET, P. (1997): "Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad", en *Aula de innovación educativa*, nº 54, febrero, 41-45. Se trata de un interesante artículo que nos describe una experiencia sobre cómo organizar una unidad didáctica a partir de las premisas y los fundamentos del aprendizaje cooperativo. También está publicado con el mismo título en VV.AA. (2003): *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, pp. 39-51.
- QUINTANA MARTÍNEZ, A. (1991): *La mitología en el Museo del Prado*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid, Temas de Debate.

- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos.
- REYZÁBAL, M. V. (1997): "Reflexiones previas a la escritura creativa", en *Comunidad Educativa*, nº 245.
- REYZÁBAL, M. V. (1998): *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Acento edit.
- REYZÁBAL, M. V. (1999): "Literatura y placer: paradigma estético del lenguaje", en *Educare Educere*, año V, nº 6, pp. 41 y ss.
- RINCÓN RÍOS, F. (1998): "El tercer modelo", en VV. AA.: *Literatura culta y popular en Andalucía*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses y Asociación de profesores de español "Elio Antonio de Nebrija".
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1987): *Enseñar literatura*. Barcelona, Laia.
- RIQUER, M. DE y VALVERDE, J. M. (1984): *Historia de la Literatura Universal*. Barcelona, Planeta, Tomo I.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995): "La educación literaria en la pubertad", en *C.L.I.J.*, nº 72, pp. 16-22. Contiene el texto íntegro de esta conferencia.
- RODRÍGUEZ MOÑINO, A. (1976): *La transmisión de la poesía española en los Siglos de Oro. Doce estudios con poesías inéditas o poco conocidas*. Barcelona, Ariel.
- ROMERA CASTILLO, J. (1983): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Playor. Madrid.
- ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, aprendizajes, recursos*. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- ROSENTHAL, R. A. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalion en la escuela*. Madrid, Marova.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1992): *Evaluación formativa*. Madrid, Cincel.
- SAAVEDRA ESTEBAN, J. J. (1990): *Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua*. Madrid, Bruño.
- SALOMON, G. (1992): "Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente". *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 143-159.

- SÁNCHEZ ENCISO, J, y RINCÓN, F. (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona, Montesinos.
- SANCHO, J. L. (1985): *Madrid en la literatura*. Madrid, Papeles de Acción Educativa.
- SANCHO, J. M. (coord.) (1994): *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1988): "Patología general de la evaluación educativa", en *Infancia y aprendizaje*, nº 41; pp. 143-158.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación de los Centros Escolares*. Madrid, Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.
- SARRAMONA, J. (ed.) (1988): *Comunicación y educación*. Barcelona, CEAC.
- SARRAMONA, J. (1990): *Tecnología Educativa*. Barcelona, CEAC.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, CEAC.
- SARTO, M. (1988): *La animación a la lectura*. Madrid, SM.
- SAWYER, K. K. (1993): *Horace Mann*. New York, Chelsea House Publishers.
- SCHMIDT, S. J. (1990): *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Madrid, Taurus. Para Schmidt, el productor produce una base lingüística (texto) que considera como texto literario y el receptor asigna a ese texto la calificación de literario en virtud de determinada competencia cultural y de determinados presupuestos. Productor y receptor son los elementos imprescindibles de la comunicación literaria mientras que las actividades de mediación y transformación varían en función de las situaciones históricas. Estas actividades son inseparables del carácter institucional de la literatura y de sus relaciones con el resto de las instituciones sociales. El mediador transmite un texto como literario a otro participante comunicativo (desde los recitadores medievales a las casas editoriales de hoy), y el transformador asigna a un comunicado literario otro comunicado (otro texto) que se encuentra en una relación de transformación con el anterior (traductores, antólogos, adaptaciones cinematográficas, críticos literarios y actividades docentes).

- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (1995): "Estrategias metodológicas en la calidad de la enseñanza-aprendizaje", en DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y AMADOR MUÑOZ, L. (coord.): *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la práctica educativa*. Sevilla, Centro Asociado UNED, pp. 271-286.
- SIMMONS, R. (1994): "El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión", en *Educational Leadership*, nº 51, 5, pp. 22-23. Harvard University.
- SIMPSON, M. (Ed.) (1990): *Toward an Ecological Assessment of Reading Progress*. Wisconsin state reading association. Ed. UW Milwaukee.
- SIMPSON, M. y NIST, S. (1992): "Toward defining a comprehensive assessment model for college reading", en *Journal of Reading*, nº 35 (6), pp. 452-458. International Reading Association.
- SOLÉ I GALLART, I. (2001): "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras", en *Lectura y vida*, año 22, nº 4, pp. 6-17.
- SPEARS, M. G. (1984): "Sex bias in science teachers' ratings of work and pupils characteristics", en *European Journal of Science Education*, 6, pp. 369-377.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- STRAVINSKY, I. F. (2006): *Poética musical en forma de seis lecciones*. Barcelona, El Acantilado.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós.
- TENBRINK, T. D. (1984): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- TERCEIRO, J. B. (1996): *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid. Alianza.
- THURSTONE, L. L. (1967): *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés*. Buenos Aires, Paidós.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, Horsori (Cuadernos de Educación).
- TOLEDANO SOTO, F. (2001): "Integración de las TIC e Internet en el área de

- Lengua y Literatura”, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, nº 18.
- TORRANCE, H. (1994): “Accomplishing authentic assessment: investigating the social construction of assessment at classroom level”, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- TORRE, G. DE (1967): *Historia de las literaturas de vanguardia*. Madrid, Ediciones Guadarrama. Se trata de un estudio clásico sobre los movimientos literarios de vanguardia en español de principios del siglo XX.
- TUSÓN, A. (1991): “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2, pp. 50-59.
- TYLER, R. W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE-Horsori.
- VILÀ, M. (1991): *La planificació i el tractament de l'expressió oral*. Vic, Eumo.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy (Alicante), Marfil.
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar*. Madrid, MEC-Paidós.
- WINNICOTT, D. W. (1979): *Juego y realidad*. Barcelona, Gedisa.
- ZABALA, A. (1995): *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Barcelona, Graó.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1992): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1995): “La evaluación en la reforma”, en DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y AMADOR MUÑOZ, L. (coord.): *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la práctica educativa*. Sevilla, Centro Asociado UNED, pp. 243-269.
- ZAMBRANO, M. (1996): *Pensamiento y poesía en la vida española*. Madrid, Endymion.

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS.-

Gráfico o Tabla	Nº de Página
Cuestionario para el profesorado	-20-
Cuestionario para el alumnado	-22-
Cuestionario 1	-36-
Síntesis de resultados	-38-
Valoración comparativa del profesorado	-41-
Patología de la Evaluación	-68-
Evaluación pronóstica, sumativa, formativa	-74-
El nuevo concepto de evaluación aportado por la LOGSE	-79-
Situación inicial, proceso de aprendizaje...	-84-
Conceptos afectivos y cognoscitivos	-98-
Ficha de observación	-98-
Ficha de calificación de objetivos	-102-

Desarrollo del proceso de evaluación	-118-
El proceso de evaluación y el de aprendizaje	-119-
Técnicas e instrumentos de evaluación	-127-
Relación entre las ideas básicas... para la evaluación	-133-
Relación de verbos para formular los criterios de evaluación	-136-
Referente del área de LCL...	-138-
Técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje	-140-
Evaluación de conceptos y hechos	-143-
Evaluación de procedimientos	-145-
Evaluación de actitudes	-147-
Evaluación inicial	-148-
Sesión de evaluación	-150-
Preparación de la sesión de evaluación	-151-
Modelo de cuestionario de preevaluación	-152-
Posible cuestiones a comentar en las sesiones de evaluación	-153-

Valoraciones globales relativas al grupo...	-154-
Guía orientativa para la evaluación individualizada del alumno	-156-
Programación de un periodo didáctico	-159-
Información de los resultados de la evaluación	-166-
La información sobre la evaluación	-167-
Saber lengua	-199-
Usos de la lengua	-209-
Modelos de evaluación	-235 a 236-
Evaluación de las capacidades	-237-
Informe de evaluación individualizado (Dpto.)	-241-
Informe de evaluación individualizado (I.E.S.)	-243-
Evaluación de los contenidos	-247-
Métodos de evaluación	-277-
Reforma y evaluación	-280-
Técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje	-296-

Ejemplo de lista de control	-298-
Ejemplo de escala de observación	-299-
Ejemplo de registro anecdótico	-300-
Guía para el análisis del cuaderno de clase	-308-
Guía para el análisis de tareas del alumno	-310-
Comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas	-332-
Contenidos a valorar en la expresión oral	-345-
Valoración de la lengua oral	-351-
Los párrafos en la lectura comprensiva	-370-
Fases de la lectura comprensiva	-373-
Descriptorios para la evaluación de la expresión escrita	-391-
Aspectos valorados en la composición escrita	-394-
Pauta de autocontrol del proceso de redacción	-398-
Esquema orientativo de unidad didáctica	-407-
Evaluación de la unidad didáctica	-416-

Programación didáctica y de aula	-420-
Conceptos, procedimientos, actitudes	-434-
Contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes)	-435-
Procedimientos para integrar la prensa escrita en el aula	-507-
Nuevas tecnologías en el área de Lengua castellana y Literatura	-523-
Desarrollo de las competencias básicas	-559 a 561-
Competencia en comunicación lingüística	-567-
Niveles de referencia (competencia en comunicación lingüística)	-580-
Las competencias del ámbito lingüístico	-594-
¿Cómo y para qué se evalúan las competencias?	-601-
¿Con qué instrumentos se evalúan las competencias?	-602-

