MEMORIA PARA EL ACCESO
A LA CONDICIÓN DE CATEDRÁTICO

1. CUESTIONES PREVIAS.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.

Parece oportuno comenzar este trabajo por una justificación de las razones que me han llevado a elegir el tema de "La situación lingüística de España y de Navarra", concebida para su aplicación en un aula de 1º de Bachillerato. A continuación explico dichos motivos.

- En primer lugar, considero que esta unidad didáctica resulta especialmente oportuna en el marco escolar de la Comunidad Foral de Navarra, dado que en nuestro territorio se producen diferentes situaciones de lenguas en contacto –sobre todo las que se deben a la convivencia del castellano y el euskera, aunque no sean las únicas–, que generan conflictos lingüísticos nada fáciles de resolver. Que los alumnos tomen conciencia de esta compleja realidad, que desarrollen actitudes adecuadas de tolerancia y respeto y que fundamenten sus propias posiciones sobre bases sólidas y razonables no sólo es importante para su formación y para el cumplimiento de los objetivos del currículo, sino, lo que es mucho más importante, para sentar las bases del progreso y la pacífica convivencia en nuestra sociedad.
- A lo largo de mi experiencia docente he tenido la sensación de que el tema de la realidad lingüística de España no suele recibir en las aulas toda la atención que merece. En parte ello es debido a su naturaleza conflictiva (no sólo en Navarra, pues yo he impartido clase en centros de Aragón y Castilla y León antes de lograr plaza en la Comunidad Foral, y en todos los alumnos reaccionaban apasionadamente ante determinadas situaciones de lenguas en contacto), pero en parte también a que implica el trabajo sobre lenguas distintas al castellano, que normalmente los profesores del área no conocemos más que de modo muy superficial.
- Se trata de un tema que por su propia naturaleza permite aproximaciones didácticas innovadoras y la utilización de metodologías alternativas a las tradicionales. En efecto, la proximidad de este tema a otras disciplinas como geografía, demografía, sociología o estadística, y la facilidad con que gran parte de los alumnos navarros pueden conocer de primera mano los fenómenos derivados del contacto de lenguas son circunstancias que favorecen el diseño y la puesta en práctica de actividades didácticas activas, variadas y singularmente motivadoras.
- Como resultado de una prolongada experiencia en la utilización de herramientas informáticas, he creado materiales didácticos y de consulta (transparencias, páginas web), que pueden ser de gran utilidad en las tareas de elaboración y aplicación de la unidad didáctica[1].
- La selección del curso de 1º de Bachillerato para la puesta en práctica de esta unidad merece también algún comentario. Por supuesto, el tema forma parte del currículo de los dos cursos de la etapa. Pero además, las complejidades y dificultades a las que antes he hecho referencia aconsejan poner en práctica la unidad con alumnos que tengan algunos conocimientos lingüísticos previos (fonética, morfología) y hayan alcanzado una cierta madurez personal.

1.2. ASPECTOS NORMATIVOS.

En el momento de redactar esta memoria coexisten dos regulaciones normativas diferentes en el sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra. Así pues, resulta necesario plantearse la deci-

1. Estos materiales pueden descargarse libremente en <http://www.lenguaensecundaria.com/material/graficos.htm>, donde figuran las explicaciones pertinentes sobre su utilización. En el Anexo I de esta memoria dedicada al desarrollo de la unidad didáctica hay ejemplos de mapas lingüísticos incluidos en los archivos ZIP de la mencionada página web.

sión acerca de cuál debe ser el marco legal que sirva de referencia a la reflexión sobre el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Ciertamente, la convocatoria que regula la elaboración de la presente memoria[2] no hace mención específica de esta diversidad legislativa, dado que los nuevos currículos fueron publicados en fecha posterior[3] a la convocatoria de procedimientos selectivos para la adquisición de catedrático.

Desde el punto de vista de la estricta lógica administrativa, cabría suponer que el primer punto de la memoria, es decir, las "consideraciones generales" sobre el área, tanto en la E.S.O. como en Bachillerato, debería ceñirse a la legislación en vigor en el momento de publicación de la convocatoria. No obstante, la naturaleza de esta reflexión (que yo concibo no sólo como un ejercicio inexcusable, sino también como una interesante oportunidad para fijar ideas y exponer convicciones), así como el hecho de que este documento adquiere a partir de su redacción una singular capacidad de aplicación práctica para el desempeño profesional en las aulas, me han llevado a decidirme por una solución alternativa: esto es, vincular la reflexión al nuevo marco normativo, aunque sin olvidar, en aquellos momentos en que ello sea necesario, las referencias al anterior.

2. CONSIDERACIONES SOBRE EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En la tradición de los estudios reglados, la disciplina de lengua, en cualquiera de los enunciados y categorías en que se ha formulado a lo largo de las sucesivas legislaciones (materia, asignatura, área…), se ha considerado de forma prácticamente unánime como una de las bases irrenunciables del currículo, dado que las capacidades que desarrolla (comprensión y expresión oral y escrita, lectura, escritura) se juzgan no sólo claves en la formación ciudadana y académica, sino también el punto de partida para la adquisición de cualesquiera otras capacidades.

---

2. Orden Foral 449/2001, de 5 de diciembre, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se aprueba la convocatoria de procedimientos selectivos para la adquisición de la condición de Catedrático (*B.O.N.* 25-I-2002), y Orden Foral 50/2002, de 1 de marzo, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden Foral 449/2001 (*B.O.N.* 15-III-2002).

3. Las normas legislativas que nos interesan son las siguientes:

- En Secundaria, Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*B.O.E.*, 16 de enero de 2001). En Navarra, esta disposición se desarrolla en el Decreto Foral 61/2002, de 25 de marzo, por el que se modifica el Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (*B.O.N.* del 24-IV-2002).
- En Bachillerato, Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (*B.O.E.*, 16 de enero de 2001). En Navarra, esta disposición se desarrolla en el Decreto Foral 62/2002, de 25 de marzo, por el que se establece la estructura y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra (*B.O.N.*, 22-IV-2002) (el cual sustituye al Decreto Foral 169/1997, de 23 de junio, por el que se establece la estructura y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra, *B.O.N.*, 17-X-1997), y en la Orden Foral 89/2002, de 27 de marzo, del Consejo de Educación y Cultura, por la que se desarrolla la estructura del Bachillerato, se regula su organización, se fija su horario y se aprueba el currículo de materias optativas correspondientes al mismo en la Comunidad Foral de Navarra (*B.O.N.*, 3-V-2002).

Las nuevas disposiciones legales de la Comunidad Foral han sido recogidas en tres libros: *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 2002; *Currículo. Bachillerato*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 2002; y, finalmente, *Estructura, horarios y materias optativas. Bachillerato*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 2002. Las citas de la legislación que aparecen en esta memoria remiten a estas tres publicaciones.

Esta importancia queda claramente de manifiesto en la legislación actual. De hecho, el Decreto Foral 61/2002 subraya, tanto en su exposición de motivos como en su artículo 2, la importancia de la lectura comprensiva como "factor determinante en el desarrollo de la capacidad para cursar cualquier tipo de estudios, así como un elemento decisivo en la consolidación de la madurez de las personas"[4], hasta el punto de que debe abordarse "como contenido y procedimiento prioritarios en todas las áreas de la etapa"[5]. Por otra parte, el citado Decreto Foral señala trece objetivos fundamentales que ha de cumplir la enseñanza secundaria, de los cuales al menos siete (los rotulados como a, c, d, e, g, h, l) implican capacidades más o menos próximas a la actividad del área de Lengua Castellana y Literatura. La importancia de la asignatura en el conjunto del currículo se revela asimismo en el hecho de que el primero de los objetivos generales de la etapa –no parece baladí la circunstancia de su posición en la lista– constituya una responsabilidad específica del área de Lengua.

El Decreto Foral 67/1993 representó en su día la entrada en vigor de las enseñanzas LOGSE en nuestra Comunidad. Los profundos cambios que para nuestra área supuso la aplicación de la citada ley orgánica y de las demás disposiciones legislativas que la desarrollaron –enfoque constructivista del aprendizaje, insistencia en los contenidos procedimentales y actitudinales, impulso de las metodologías activas y participativas, dimensión comunicativa y pragmática del currículo, consagración de la aplicación didáctica de nociones procedentes de la sociolingüística, la pragmática y la lingüística del texto, renovación de las tareas de programación y diseño curricular– han sido ya objeto de todo tipo de análisis en la bibliografía especializada.

Menos comentada ha sido, aunque no hayan faltado en torno a ella los debates apasionados, a menudo más políticos que académicos, la llamada "contrarreforma del sistema educativo" promulgada por el actual partido gobernante, que en nuestra comunidad ha tenido oportunidad de expresarse en el Decreto Foral 61/2002. Esta disposición ha supuesto un cambio sustancial respecto a la situación legislativa anterior, no sólo por la separación completa de los currículos de Lengua Castellana y Lengua Vasca (que antes formaban una única entidad) y por la modificación de los objetivos del área (con cambios relevantes en su redacción y con la incorporación de un objetivo totalmente nuevo, relativo a la alfabetización en las nuevas tecnologías de la información), sino sobre todo por transformaciones profundas en lo que podríamos llamar la "filosofía" del currículo. En efecto, si comparamos detalladamente los dos decretos forales, vemos claras diferencias:

1. Frente a la secuenciación orientativa del currículo anterior, éste se caracteriza por una mayor concreción, ya que distribuye claramente los contenidos y los criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada uno de los dos cursos del segundo ciclo. En vez de dejar la distribución y secuenciación de los contenidos en manos de los profesores o equipos docentes, el nuevo currículo asigna a cada curso conjuntos de contenidos (y de criterios de evaluación) que se ordenan en una secuencia fija.
2. Los ejes de contenidos que vertebran el currículo se han reducido (de seis a cinco). Los cambios más relevantes son, en primer lugar, la eliminación del bloque relativo a la lengua en los medios de comunicación, la mayor parte de cuyos contenidos, no obstante, han sido distribuidos entre los demás ejes. El segundo cambio supone la incorporación de un eje de contenidos específicamente dedicado al aprendizaje de técnicas de trabajo intelectual.
3. El nuevo currículo limita el enfoque comunicativo y procedimental del anterior, a favor de puntos de vista más tradicionales. Los aspectos más significativos de este cambio pueden apreciarse en la redacción de los objetivos, de donde se ha suprimido la mención al trabajo sobre los discursos de los medios de comunicación, a cambio de lo cual se nombran de forma explícita conceptos como las normas lingüísticas, la ortografía y la gramática española. Por otra parte, la tripartición sistemática de los contenidos del currículo anterior (conceptos, procedimientos, actitudes) ha perdido importancia, pues la nueva secuencia se articula básí-

4. *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria*, p. 11.
5. Id., p. 14.

camente en torno a conceptos y, en menor medida, procedimientos, situando los contenidos procedimentales y actitudinales en el epígrafe final del currículo. Hay que precisar, no obstante, que el currículo actual establece un nuevo eje de contenidos –el cuarto, "Técnicas de trabajo", eminentemente procedimental–, que no tenía equivalencia en el currículo anterior, por lo cual no cabe concluir, en modo alguno, que se haya obviado la importancia de la adquisición de procedimientos. En tal sentido cabe analizar, además, la reiterada presencia, al principio del currículo de cada curso, de un contenido procedimental básico, como es la lectura comprensiva.

4. El planteamiento de la enseñanza del hecho literario ofrece un enfoque nítidamente más convencional que el anterior, ya que ahora aparecen referencias explícitas a la "tradición literaria occidental" y al aprendizaje de la historia literaria. Mientras que el primer ciclo mantiene el enfoque de la didáctica de la literatura en torno a conceptos genéricos y formales, el segundo ciclo se decanta por el enfoque cronológico, con menciones específicas de obras y autores.
5. A pesar de la declaración de intenciones formulada en su introducción, una lectura atenta del nuevo currículo ofrece la sensación de que éste ha optado por una concepción didáctica más "receptiva" y menos "productiva", ya que limita, aunque sin eliminarlos totalmente, los objetivos más claramente relacionados con el uso creativo y expresivo de la lengua. También cabe situar en la misma línea, aunque quizás no de manera tan evidente, la supresión en los objetivos del área de toda referencia al concepto de "pensamiento crítico".

En relación con el tema que se desarrolla en esta memoria (la situación lingüística de España y de Navarra), el nuevo currículo no ofrece cambios significativos; quizás el más llamativo sea la aparición en la lista de objetivos del concepto de "lenguas en contacto", que antes no figuraba explícitamente en ella, aunque sí en la secuencia de contenidos. Pero que no existan novedades no significa que el tema no revista particular importancia en el nuevo currículo; por el contrario, a él se hace referencia en la introducción, aparece reiteradamente dentro del segundo bloque de contenidos (lengua y sociedad), y se menciona tanto en los criterios de evaluación como en los repertorios de procedimientos y actitudes.

Una vez analizados los aspectos específicamente curriculares, tal como éstos aparecen formulados en la legislación, conviene avanzar un paso más, estableciendo algunas relaciones, que se me antojan imprescindibles, entre lo prescrito por los currículos (tanto el nuevo como el anterior) y la realidad del aula, a la luz de mis años de experiencia docente, diez de ellos (desde el curso 1992-93, en que impartí mi primer curso de 3º de E.S.O. en el I.E.S. "Picos de Urbión" de Covaleda, Soria) en la Educación Secundaria Obligatoria[6].

Y la reflexión fundamental que deseo transmitir es la enorme distancia que existe entre las formulaciones del currículo y lo que en realidad se consigue en la práctica cotidiana. Dejo voluntariamente a un lado algunos hechos, que en cualquier caso no considero excesivamente graves, como que los profesores rara vez conseguimos completar lo programado o que una parte significativa de los alumnos no alcanzan determinadas capacidades y conocimientos. La discrepancia entre lo prescrito y lo que realmente ocurre en las aulas de Secundaria adquiere otros perfiles más agudos:

1. La actividad didáctica experimenta un divorcio cada vez más hondo entre el nivel de capacidades fijado por el currículo y aquél al que se le hace corresponder una calificación de sufi-

6. Las ideas que a partir de aquí expongo no pretenden pasar por el colmo de la originalidad, pues se han expresado, de forma más o menos semejante, en otros muchos foros y, probablemente, con mejores argumentos que los míos. Una interesante revisión crítica de la actividad docente de un profesor de instituto, realizada más desde un punto de vista testimonial y afectivo que propiamente pedagógico, puede verse en el reciente y polémico libro del novelista y profesor de Lengua Toni Sala, *Crónica de un profesor en Secundaria. El mundo de la enseñanza desde dentro*, Barcelona, Ediciones Península, 2002.

ciente. La coexistencia en las aulas de alumnos con muy diferentes capacidades, la exigencia administrativa de fijar niveles de mínimos y la presión sutil pero innegable de diferentes instancias del entorno escolar (administración, padres, alumnos, hasta los mismos compañeros docentes) han ido empobreciendo progresivamente el significado del aprobado, de la promoción de curso y de la titulación al final de la etapa. Yo tengo la convicción de que, tal como está planteada la Secundaria Obligatoria, la titulación única carece en estos momentos de valor real como acreditación de un determinado nivel de capacidades y conocimientos, aunque sí lo tenga, desde luego, como testimonio de socialización, educación cívica (también habría mucho que decir al respecto) y como certificado de escolarización.

2. Se constata en las aulas la creciente inhabilidad de los estudiantes en las actividades que implican una lectura verdaderamente comprensiva[7]. Un porcentaje muy alto de los alumnos se ve en graves dificultades para entender un texto de una complejidad no excesiva –un texto periodístico, una narración de cierta longitud– a un nivel que vaya más allá de la mera transmisión de hechos (es decir, que no pasa de la captación de la pura función representativa del lenguaje). El mundo de las implicaciones, las ironías, los juegos de palabras, queda casi oculto para muchos. Y a este respecto hemos de insistir en que los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura nos encontramos con dificultades crecientes para alfabetizar a nuestros alumnos en las sutilezas del código verbal, dado que no sólo el entorno social –familia, amigos, medios de comunicación–, sino incluso la propia institución escolar se van alejando progresivamente de la práctica reflexiva de dicho código. Esta última afirmación puede resultar escandalosa, y por ello exige alguna aclaración: a mi modo de ver, la práctica cotidiana del activismo pedagógico y el recurso a las herramientas informáticas y audiovisuales, utilizadas por muchos docentes de forma harto imprudente (no hay más que ver qué ocurre con las aulas de informática y con los equipos de vídeo durante las vísperas de vacaciones y las últimas horas de los viernes), lejos de estimular a los alumnos, los alejan lenta e inexorablemente del texto escrito. Si ello es grave en áreas como Ciencias Sociales o lenguas extranjeras, qué decir de Lengua Castellana y Literatura, un área que a menudo da la sensación de hallarse en una especie de limbo respecto al conjunto del currículo.
3. El actual tratamiento curricular de la literatura resulta muy insatisfactorio. Como consecuencia de la aplicación de las orientaciones procedentes del currículo publicado en el Decreto Foral 67/1993 y las tendencias metodológicas dominantes, y también en respuesta un tanto vergonzante a la realidad social, los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura en la E.S.O. hemos tendido al abandono progresivo del estudio de la historia de la literatura y del canon literario, sin proponer a cambio otro modelo satisfactorio tanto desde el punto de vista pedagógico como cultural y social. La anatematización del historicismo, la difusión de los principios del relativismo cultural y del pensamiento políticamente correcto, así como la difusión de enfoques metodológicos genéricos y pragmáticos, que se presumen más apropiados para el alumno en edades tempranas, han propiciado que la didáctica de la literatura haya conducido demasiadas veces a relegar a los clásicos y sustituirlos por lecturas "juveniles" de muy baja calidad literaria y poca, o ninguna, trascendencia. Los profesores hemos

7. Parece que también la Administración es consciente de este déficit, como revela la presencia en todas las áreas del currículo de un objetivo común, que se formula así: "adquirir las destrezas necesarias para realizar una lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje del área". Además, todos los currículos de las áreas están encabezados por un mismo título: "las claves del lenguaje del área: la lectura comprensiva". La preocupación por fomentar el desarrollo de esta capacidad es el motivo que ha guiado la reciente publicación de la Resolución 527/2002, de 27 de junio, del Director General de Educación, por la que se dan Instrucciones y Orientaciones para el tratamiento de la lectura comprensiva en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (*B.O.N.*, 11-IX-2002). En el momento de la publicación de esta norma, la presente memoria ya estaba muy adelantada, y de hecho apenas se refleja en ella; no obstante, considero que se trata de una disposición importante, no tanto por su contenido estrictamente prescriptivo –por ejemplo, su artículo segundo encomienda a los departamentos didácticos que dediquen una "especial atención" al trabajo sobre comprensión de textos del área y su vocabulario específico durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004–, sino por cuanto significa en términos de llamada de atención sobre la responsabilidad que toda la institución escolar (no sólo el área de Lengua) tiene hacia el logro de la capacidad de comprensión de los textos escritos.

querido motivar a nuestros alumnos con lecturas que se aproximaran a sus vivencias e inquietudes, con el propósito de que tales libros sirvieran de trampolín para afianzar en ellos el gusto por la lectura personal. Sin embargo, mi experiencia me permite aventurar la hipótesis de que esta metodología no ha conseguido más lectores que otras, y, en cambio, ha privado a muchos alumnos del contacto con obras de mayor fuste y relevancia. No tengo demasiada confianza en que la entrada en vigor del nuevo currículo vaya a cambiar sustancialmente este panorama, si bien agradezco su magro consuelo final, entre cínico y patético, de que "la institución escolar no debe sentirse responsable del alumno al que no le gusta leer sino del que no puede leer porque no comprende lo que lee"[8].

4. El modelo actual de programación didáctica, que se ha implantado en los centros educativos públicos, impone exigencias que sólo cabe calificar como excesivas:
    - La necesidad de una acción didáctica coherente a partir de contenidos muy dispares, propósito nada fácil si se desea respetar la interrelación y el equilibrio mutuo entre los cinco ejes vertebradores del currículo. Un examen no necesariamente detallado de los libros de texto y demás materiales que ofrece el mercado editorial revela que ni siquiera especialistas con muchos medios y tiempo suficiente consiguen elaborar textos libres de correspondencias forzadas, actividades inanes y propuestas didácticas poco viables.
    - La exigencia de programaciones en tres niveles, tarea de enorme dificultad (sobre todo la de fijación de mínimos), para cuya realización no sólo hay escasos modelos viables9, sino también graves obstáculos operativos que entorpecen el trabajo sosegado y cotidiano en los departamentos didácticos.
    - La exigencia de un sistema de evaluación y calificación continuo, integrador, coherente con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación formulados en el currículo, respetuoso de la exigencia de programación en tres niveles, equitativo y capaz de responder eficazmente a las cada vez más frecuentes reclamaciones de alumnos y familias. La propia estructura de los currículos, las tendencias metodológicas actuales y aun la conciencia, por parte del profesorado, de la necesidad de ajustar los resultados académicos a unos estándares más o menos prefijados de antemano han producido en muchos casos una multiplicación de las actividades evaluables, con su catálogo inevitable de observaciones e ítems de calificación, que no resulta fácil de reducir a calificaciones significativas. Mi experiencia es que a menudo el costosísimo proceso de evaluación acaba resultando en una nota de síntesis que obvia carencias excesivas y capacidades muy por debajo del umbral que sería deseable.
5. En el actual paradigma curricular se atribuye una importancia a todas luces excesiva (el nuevo currículo parece ser consciente de este problema y al parecer ha intentado una rectificación parcial), a los contenidos actitudinales. Ningún profesor se negará a aceptar que la

---

8. Id., p. 119. En relación con la posición de los estudios literarios en el currículo escolar, no es raro encontrar posiciones absolutamente radicales. Es el caso de un especialista tan prestigioso como Ignacio Soldevila Durante, en su *Historia de la novela española (1936-2002). Volumen I*, Madrid, Cátedra, 2001, quien augura la desaparición progresiva del texto escrito, y su sustitución por las tecnologías audiovisuales, y no precisamente con lamentos apocalípticos: "Lo que pudiera perderse en la transición [...] quedará harto compensado por la desaparición de una de las barreras que todavía subsisten para la auténtica democratización de la enseñanza, y por el incremento de horas disponibles para la reflexión y el estudio que implicará la desaparición de esa rémora que es el aprendizaje laborioso y lento de la lectura y la escritura, en el que tantos zozobran, si alcanzan a entrar en el sistema escolar, y en el que pierden incontables y preciosas horas todos aquellos que la superan parcial o enteramente" (p. 53).

9. El de Paloma Roselló Fernández (y otros), *Área de Lengua Castellana y Literatura 1º y 2 Ciclo de la E.S.O. Programaciones de aula por niveles de profundización*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 2001, es, sin lugar a dudas, un trabajo de mérito, a cuyos autores hay que reconocer su esfuerzo de síntesis y sistematización. Pero también es cierto que se le pueden formular reparos en diversos terrenos: configuración de los niveles, selección de actividades didácticas, temporalización, etc. Otra aproximación a la actividad de programación en tres niveles, realizada desde presupuestos algo diferentes, puede verse en el documento elaborado por los miembros del Departamento de Lengua Castellana y Literatura en el I.E.S. "Ega" de San Adrián, a lo largo del curso 2001-2002. Este documento puede descargarse en <http://www.lenguaensecundaria.com/material/programa.htm>.

educación en valores reviste una importancia capital para el ciudadano que vive en una sociedad democrática (en cualquier sociedad, podría precisarse), pero esta convicción constituye una obviedad pedagógica. Otra cosa muy diferente es que, como ocurre ahora, dichos contenidos estén vinculados, sistemáticamente, a los contenidos conceptuales y procedimentales (así ocurre en muchas propuestas curriculares, a veces con formulaciones que casi rozan lo involuntariamente paródico), y que deban evaluarse del mismo modo (esto es, asociándolos a calificaciones), que los procedimentales y actitudinales. Podemos poner un ejemplo, el de la última actitud recogida en el currículo del área: "precisión y rigor en la confección de encuestas y cuestiones u otros instrumentos, para no condicionar las posibles respuestas ni la valoración de las mismas"[10]. ¿Cómo se convierte en actividad didáctica rentable y eficaz, que supere el gesto retórico de un brindis al sol, un contenido actitudinal como éste? Yo he de decir, francamente, que ignoro la respuesta; en mi opinión sería mucho más sensato afirmar explícitamente que no se debe mentir, o que hay que ser honrado en la vida ¿Y qué hacemos, en tal caso, si el alumno es mentiroso, falaz, manipulador o pícaro?; ¿le suspendemos, aunque con su manipulación demuestre talento creativo, o capacidad de adaptación, o ingenio? No quiero limitarme a la anécdota, claro está, sino ir al fondo del problema: en mi opinión, el currículo escolar no debe privilegiar la valoración de actitudes que se quedan sólo en eso, en la mera declaración de voluntades, en la pura ficción de un "querer ser" que no tiene correspondencia real con los hechos. No deberíamos instar o pedir al alumno que "valore", que "reconozca", que "tome conciencia"; habrá que exigirle, en cambio, que "realice", que "haga", que se esfuerce.

6. El Decreto Foral 61/2002, en sintonía con las demandas del mercado y las obsesiones tecnófilas al uso, ha consagrado como contenido curricular la alfabetización en las nuevas tecnología, propósito al que se consagra el último de los objetivos del área (el número 12), así como diversos contenidos y criterios de evaluación en los dos ciclos de la etapa. Yo soy usuario de ordenadores desde el año 1988, he impartido cursos de informática, he utilizado herramientas informáticas en mis clases de lengua, he llevado a cabo actividades extraescolares basadas en la utilización de ordenadores (la revista del I.E.S. "Ega", por ejemplo), y en la actualidad ocupo plaza como asesor en el PNTE, el Programa de Nuevas Tecnologías y Educación del Gobierno de Navarra. Creo estar en posesión, pues, de una perspectiva amplia sobre este particular. Y mi opinión es que no es de recibo obligar a los profesores a utilizar las herramientas informáticas *en la didáctica de su disciplina*, por varias razones:
   - Las tecnologías informáticas, por muy asombrosas que nos parezcan y por amplias que sean sus posibilidades, no son más que una herramienta, cuyo empleo eficaz, además, está inevitablemente subordinado a la adquisición de capacidades previas (lectura, ortografía, cierto dominio de la lengua inglesa, entre otras). Convertirlas en un contenido curricular no sólo desvirtúa su dimensión sino que ignora los problemas inherentes a su aprendizaje, problemas que no a mucho tardar tendrán que ser objeto de una atención específica, como lo son ahora los de lectoescritura, cálculo u otros semejantes. Que el currículo insistiera en su aplicación a nivel metodológico, o como actividad encaminada a un fin superior, no me parecería mala idea; otra cosa es la formulación actual.
   - A pesar del esfuerzo inversor realizado por las administraciones educativas, y del que previsiblemente se va a realizar en un próximo futuro, estamos todavía lejos de las condiciones que permitirían el empleo eficaz y sistemático de los ordenadores en las aulas. Sólo pondré un ejemplo: ¿cuánto costaría al erario público disponer de licencias de las ediciones electrónicas del DRAE o el María Moliner (dos programas imprescindibles hoy en día en un Departamento de Lengua) para dos o tres aulas de informática por cada instituto? Da la sensación, en este sentido, que los enunciados del nuevo currículo son un nuevo brindis al sol.

10. *Currículo. Educación Secundaria Obligatoria*, p. 135.

- Aunque la alfabetización informática del profesorado ha mejorado muchísimo en los últimos tiempos, todavía es insuficiente para una tarea tan aparentemente sencilla como el adiestramiento de los alumnos en el funcionamiento de los procesadores de textos (¡que es un criterio de evaluación!, es decir, un conjunto de actividades orientadas a un propósito que, eventualmente, puede ser objeto de evaluación y calificación por parte del profesor). Actualmente, hay muy pocos docentes –no más del diez por cierto, probablemente– que tengan competencia avanzada en el uso del procesador de textos, es decir, que sean capaces de elaborar un documento largo que reúna las siguientes características: formato adecuado y sistemáticamente coherente, pulcritud ortográfica, uso cabal de los artificios tipográficos, utilización correcta de tablas, gráficos, índices y notas. ¿Cuántos profesores de Lengua conocen, por ejemplo, las sorprendentes posibilidades que brinda Word (el procesador WordPerfect es todavía mejor) para establecer reglas de gramática y estilos de escritura, o realizar análisis de legibilidad de un texto según la escala Flesch o Flesch-Kinkaid[11?]
- Determinadas herramientas contempladas en el currículo (estoy pensando en el procesador de textos) ofrecen muchos inconvenientes para su aprendizaje por parte de alumnos de Secundaria. Señalo a continuación algunos de los más evidentes:
    a) Pocos alumnos dominan la mecanografía, con lo cual las tareas de escritura se les hacen tediosas.
    b) A los errores habituales de redacción y ortografía se suman, sobre todo al principio del aprendizaje, los de mecanografía, distribución de líneas y párrafos, paginación y formato. No es raro encontrarse con un alumno que presenta textos elaborados mediante un procesador de textos que ofrecen mayores dificultades de legibilidad que sus texto manuscrito.
    c) Los automatismos del procesador de textos en la corrección de la ortografía no contribuyen a que los alumnos fijen sus siempre vacilantes aprendizajes en este ámbito. Por otro lado, el hecho de que el procesador de textos no pueda decidir en muchos casos si una ortografía es correcta o no (pues no puede distinguir casos como *de/dé*, o *célebre/celebre/celebré*), tampoco contribuye a mejorar la expresión escrita de los alumnos.
- Otra herramienta informática añadida al currículo como brillante novedad es Internet. Mucha gente habla maravillas de la red de redes sin conocerla a fondo, y va cuajando la idea –un auténtico mito– de que Internet es algo así como la fuente de toda información y sabiduría. La realidad es, sin embargo, totalmente distinta: en Internet no abunda la información de calidad, accesible para los alumnos y didácticamente eficaz. Hay muchos datos desordenados e incoherentes, mucho plagio y mucha chapuza. Por otro lado, la presencia masiva del inglés en las fuentes de mayor calidad y prestigio disminuye mucho su eficacia de cara a nuestro sistema educativo[12.] Por último, hay que poner de manifiesto el hecho de que Internet se ha convertido, de un tiempo a esta parte, en un recurso fácil para la realización de "trabajos" por parte de los alumnos, que se limitan a copiar páginas sin aportar nada personal.
- El tercero de los contenidos asociados a las nuevas tecnologías que quisiera comentar es el de las bases de datos y demás programas en soporte de CD-ROM (o el más moderno DVD). En este caso estoy plenamente de acuerdo con la necesidad de que

11. La escala Flesch mide la legibilidad de un texto en base a determinados parámetros lingüísticos: longitud de las oraciones, longitud media de las palabras, frecuencia de uso de las palabras empleadas, etc. En dicha escala, el 100 representaría un texto muy fácil, y el 1 un texto muy difícil. Los interesados en cómo operar esta función pueden acudir al menú de ayuda de Word (F1), y buscar el concepto de "legibilidad". Para un análisis más completo de las capacidades de los modernos procesadores de texto, véase Javier Gómez Guinovart, *La escritura asistida por ordenador. Problemas de sintaxis y de estilo*, Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións, 1999.

12. Véase José Antonio Millán, *Internet y el español*, Madrid, Fundación Retevisión-Auna, 2001. Millán aporta datos muy significativos (p. 82), como que en el año 2000 el castellano representaba el 4,85% de las páginas de la Red (el inglés el 60%), o que el español era entonces la lengua del 4,9% de los internautas (el inglés lo era del 49,6%).

los profesores y los centros educativos cuenten con productos informáticos que permitan consultas rápidas y eficaces. En este sentido, una buena enciclopedia en formato digital (Microsoft Encarta, Enciclopedia Universal Micronet) supera en calidad, rigor, profundidad y velocidad de acceso a la mayor parte de los contenidos disponibles en Internet. Por otro lado, la posibilidad de incluir en estos soportes elementos de audio y vídeo los convierten en una herramienta más atractiva para los alumnos que las tradicionales (enciclopedias, diccionarios y otras fuentes de consulta bibliográfica). Sin embargo, el uso regular y masivo de estos dispositivos y programas choca con la realidad de nuestras aulas, que todavía están muy lejos de contar con el equipamiento de hardware y software necesario para una actividad didáctica eficaz[13.] Además, hay que tener en cuenta que para la didáctica de buena parte de los contenidos del área no existen todavía programas suficientemente capaces y fáciles de utilizar, aunque es más que probable que este déficit se solucione en un futuro cercano[14].

3. CONSIDERACIONES SOBRE EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN BACHILLERATO.

3.1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO.

La reflexión sobre la materia de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Bachillerato debe contemplar el hecho de que, en el momento de redactar esta memoria coexisten dos regulaciones normativas diferentes en el sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra. Tal circunstancia, a la que ya hice referencia en el epígrafe 1.2., presenta en la etapa de la que ahora me ocupo una complejidad mayor que la propia de la E.S.O., ya que la didáctica de Lengua en Bachillerato no sólo depende de la normativa curricular, sino que se halla mediatizada por la existencia de la Prueba de Acceso a la Universidad, la cual impone sus propias condiciones, no sólo en cuanto a niveles de exigencia, sino también a la hora de plantear la definición de sus objetivos, la organización de los contenidos y la toma de decisiones sobre metodología y evaluación.

Creo imprescindible comenzar destacando la relevancia formativa que el legislador atribuye a la materia de Lengua Castellana y Literatura, pues se trata de una materia común para todas las modalidades de Bachillerato en los dos cursos de la etapa. De hecho, si sumamos a esta situación curricular la que el área tiene en Secundaria (donde es obligatoria en los cuatro cursos), comprobamos que se trata de la única disciplina que todos los alumnos deben cursar necesariamente a lo largo de su escolarización en las enseñanzas medias. Los dos currículos actualmente en vigor subrayan implícitamente este privilegio, pues ambos declaran como primer objetivo del Bachillerato el que el alumno domine la lengua castellana, reconociendo, así, la trascendencia formativa del área para cualquier aprendizaje.

---

13. A este respecto resultan muy ilustrativos los datos que ofrece el suplemento *Ciberp@ís* del diario *El País*, en su edición del jueves 12 de septiembre de 2002, pp. 1, 6-8. Según el rotativo madrileño, las escuelas españolas presentan una media de 33 alumnos por ordenador (la media europea es de 12), aunque existen significativas variaciones entre las diferentes comunidades autónomas. En Navarra, según datos aportados por responsables del Programa de Nuevas Tecnologías y Educación, la ratio es de 8,8 alumnos por ordenador en Primaria, y 13,9 en Secundaria.

14. La relación del software susceptible de utilización didáctica en nuestra área puede consultarse en la sección "Programas" de la web *Lengua en Secundaria*: <http://www.lenguaensecundaria.com/programa/proginfo.htm>. Véanse también las webs *Aplicaciones educativas* <http://www.indicedepaginas.com/aula_inf.html> y, sobre todo, la excelente *El racó del Clic* <http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/index.htm>. Para el trabajo estrictamente lingüístico, pueden ser de gran utilidad webs como Lenguaje.com <http://www.lenguaje.com> o la magnífica Logos <http://www.logos.it>, que permiten realizar actividades de búsqueda léxica (definiciones, sinónimos y antónimos), conjugación verbal, silabación y guionación, juegos de palabras y un largo etcétera de actividades.

Es evidente que, sin abandonar completamente el marco de referencia de las enseñanzas medias, el currículo de Bachillerato marca diferencias muy apreciables con respecto al de Secundaria. El cambio de perspectiva se expresa claramente en la introducción general que encabeza el decreto de currículo. En ella se hace hincapié en algunos aspectos característicos de la etapa:

- El propósito de promover la madurez del alumno, caracterizada por la autonomía de criterios y opiniones.
- La utilización de una metodología específica, que prepare al alumno para el uso de diferentes técnicas y hábitos de investigación.
- La virtualidad formativa de cara a los estudios posteriores (ciclos formativos de grado superior y estudios universitarios), que debe concretarse en "altos niveles de rendimiento y en una exigencia académica propia de esta etapa postobligatoria"[15].

Si los ceñimos al currículo específico de la materia de Lengua Castellana y Literatura en Bachillerato, podemos concluir con la observación general de que mantiene el enfoque comunicativo que caracteriza al de Secundaria, puesto que señala explícitamente que el objetivo básico del área ha de ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. No obstante, también se advierte en él un lógico cambio de perspectiva respecto a la etapa anterior, que se revela en algunos detalles significativos:

- El currículo de Bachillerato menciona la necesidad del conocimiento de los diferentes tipos de discurso, pero hace una especial mención a tres que exigen del alumno una mayor madurez personal e intelectual: el científico, el literario y el de los modernos medios de comunicación de masas, ante los cuales señala la necesidad de adoptar actitudes críticas.
- También pone de relieve la necesidad de atender a los usos formales de la lengua, contenido éste que indudablemente tiene mucho que ver con la finalidad propedéutica de la etapa, es decir, con su vocación de preparación para los estudios posteriores y especialmente los universitarios.
- El currículo de Bachillerato subraya la necesidad de equilibrio entre el conocimiento lingüístico y la aplicación práctica de la lengua, reconociendo así la importancia de la reflexión metalingüística.

Cuatro ejes agrupan los contenidos de los dos cursos de Bachillerato, circunstancia ésta que también revela un cambio respecto al currículo de Secundaria (allí eran cinco). Una sencilla tabla puede explicar las diferencias:

SECUNDARIA	**BACHILLERATO**	
1º, 2º, 3º y 4º	**1º**	**2º**
I. Comunicación	I. Comunicación	I. Comunicación
II. Lengua y sociedad		
III. Estudio de la lengua	II. Estudio de la lengua	II. Análisis del texto
IV. Técnicas de trabajo	III. Técnicas de trabajo	III. Técnicas de trabajo
V. Literatura.	IV. Literatura	IV. Literatura

Como se ve por la tabla adjunta, el actual currículo de Bachillerato ha fusionado –se trata de un cambio organizativo de relieve con respecto al currículo de 1997– los contenidos de los dos primeros ejes del de Secundaria (la correspondencia no es totalmente perfecta, pero se entenderá que un trabajo como éste realice algunas simplificaciones), mientras que mantiene un paralelismo bastante certero con aquél en lo que concierne a los otros dos ejes de contenido. Por otra parte, frente al estricto carácter recursivo o helicoidal de los contenidos de Secundaria, que se despliegan sistemáti-

15. *Currículo. Bachillerato*, p. 11.

camente según el mismo patrón organizativo, el currículo de Bachillerato presenta alguna asimetría (otro cambio muy notorio respecto al anterior Decreto Foral), pues consagra su primer curso a un planteamiento de aprendizaje gramatical, reservando el segundo curso de la etapa a las actividades tendentes al análisis de los distintos tipos de textos y discursos. Volveremos más adelante sobre las implicaciones metodológicas y didácticas de estos planteamientos.

Las modificaciones curriculares deben ser contempladas a la luz de las circunstancias concretas en que se lleva a cabo la acción didáctica. Y aquí se ha producido una gran novedad, dado que la Orden Foral 89/2002[16], que regula la estructura del Bachillerato, añade una hora más de clase a las tres que hasta la fecha estaban asignadas a la docencia de la materia de Lengua Castellana y Literatura. La nueva legislación recoge muy sentidas aspiraciones de los profesores del área, que hemos venido señalando reiteradamente la dificultad de abordar un currículo tan amplio como el de nuestra materia en las tres horas semanales durante las que hasta ahora veníamos impartiéndola.

Sin embargo, ni la cuarta hora garantiza la viabilidad de la enseñanza de lo que, según muchos profesores, representa la más trascendental (y menos aceptable) modificación del currículo: la incorporación en el cuarto bloque de contenidos de una larga lista de libros sobre los que se debe llevar a cabo la "lectura íntegra y comentario". Es opinión fundada y mayoritaria (por no decir unánime) entre los docentes que la lista propuesta resulta poco acertada por excesiva, difícil y, en algunos casos, didácticamente cuestionable. Leer íntegramente y comentar *El Quijote* en 1º de Bachillerato o *La Regenta* en 2º puede tener un enorme interés, no me cabe ninguna duda, pero resulta una empresa casi imposible en las circunstancias reales de la práctica docente, so pena de avasallar a los alumnos con un volumen de trabajo que, seamos realistas, no están dispuestos a afrontar.

No creo que esta declaración sea incoherente con los reproches que yo mismo he formulado en mi análisis del currículo de Secundaria, con respecto a la trivialización de la literatura y el "secuestro" a que se somete al canon literario con tal de que los alumnos de la E.S.O. no experimenten grandes desasosiegos en el proceso de adquisición del hábito de lectura personal. Ni tanto, ni tan calvo, cabría decir con expresión castiza. El aumento de una hora semanal en el currículo puede justificar plenamente la inclusión de una lista de lecturas obligatorias (entre las cuales bien se pueden contar algunas de entre las ahora presentes), pero no el enorme repertorio que se nos exige.

Frente a la desmesura del bloque de contenidos literarios, los otros tres bloques resultan, a mi modo de ver, más equilibrados, tanto por lo que concierne a la proporción entre conceptos, procedimientos y actitudes como a la selección de unos y otros. Y lo mismo podría decirse de la lista de criterios de evaluación, que ofrece un muy completo repertorio de elementos de análisis y valoración del aprendizaje. A lo largo del proceso de discusión y aprobación de estos nuevos currículos, se han formulado reproches (en muchos casos motivados más por discrepancias políticas que puramente científicas o didácticas) sobre el aumento de los contenidos específicamente gramaticales, pero lo cierto es que, de existir tal incremento, resulta asumible desde la perspectiva global del curriculo. Menos plausible es, en cambio, la decisión de partir radicalmente el segundo bloque de contenidos, reservando los contenidos lingüísticos para 1º y los de análisis textual para 2º. A este respecto, se me ocurren algunas observaciones inspiradas en mi experiencia docente:

- Muchos alumnos acceden a 1º de Bachillerato con un déficit notorio en todo lo relativo a contenidos de morfología y sintaxis, incluidas las técnicas del análisis sintáctico. Es difícil que en un solo curso el profesor pueda lograr un nivel aceptable en este terreno, a no ser a costa de priorizar este bloque de contenidos (muy áspero para muchos estudiantes) respecto a los demás.

16. Orden Foral 89/2002, de 27 de marzo, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se desarrolla la estructura del Bachillerato, se regula su organización, se fija su horario y se aprueba el currículo de materias optativas correspondientes al mismo en la Comunidad Foral de Navarra (*B.O.N.* 3-V-2002).

- Teniendo en cuenta las orientaciones que emanan de la coordinación de la Prueba de Acceso a la Universidad en el área de Lengua, no parece muy sensato comenzar el trabajo con la tipología textual en 2º, pues se corre el riesgo de no poder cumplir con el programa. Creo mucho más práctico y razonable (y no es una mera opinión, sino una convicción avalada por la práctica docente durante al menos ocho cursos en esta etapa) que ya en 1º de Bachillerato se traten aspectos básicos, y no tan básicos, de tipología textual.

Por finalizar con el análisis del currículo de Bachillerato, quisiera decir que también para esta etapa creo válidas las objeciones que expuse en mi análisis del currículo de Secundaria a propósito de la presencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con las tecnologías informáticas. En el actual estado de cosas (y me refiero tanto al grado de equipamiento de los centros como a la capacitación de los docentes), el nivel de formación y la exigencia de evaluación reclamados en el currículo en se me antojan imposibles. Ciertamente, es más fácil en esta etapa que en la anterior realizar con los alumnos determinadas tareas, que en Secundaria resultarían impracticables; por otro lado, la práctica común de encargar a los alumnos de Bachillerato pequeños trabajos de investigación, análisis de obras literarias, o comentarios de texto hace más que recomendable que vayan adquiriendo familiaridad con los equipos y programas informáticos. Ahora bien, a los profesores y a los institutos nos faltan dotaciones (equipos, programas), una formación específica en la didáctica de las nuevas tecnologías aplicadas a la materia de Lengua y Literatura, e incluso una infraestructura (organización espacial, horaria y de personal), ajustada a estas nuevas realidades cuyo conocimiento y docencia se nos demanda.

La acción didáctica en Bachillerato topa además con otro problema que no resulta fácil de abordar de un modo satisfactorio, y que desde luego no tiene ninguna plasmación explícita en los currículos ni en las demás normas legislativas. Me refiero al hecho, bien conocido por cualquier profesor con algo de experiencia, de que el carácter comprensivo de la Secundaria, su particular sistema de evaluación (¡es todo un hallazgo lo de garantizar la titulación a un alumno que haya suspendido dos áreas, que bien pueden ser la Lengua y las Matemáticas de los cuatro cursos de la etapa!) y la mitificación que en ciertos ambientes tienen los estudios de Bachillerato, en comparación con los de formación profesional, provocan que el primer curso de la etapa sea algo así como un curso de transición –se ha dicho que es un 5º de Secundaria– al que van a parar muchos alumnos que no tienen ni la capacidad ni las actitudes necesarias para cursar con éxito estos estudios. A diferencia del de Secundaria, el currículo de Bachillerato no prevé, más allá de formulaciones muy genéricas, ningún tratamiento específico de los problemas de aprendizaje de estos alumnos. Sin embargo, los alumnos existen, y su abundante presencia en las aulas representa dificultades añadidas a la tarea de poner en práctica la metodología y evaluación específicas de la etapa.

Todo ello confirma la valoración, que ya se apuntó desde las primeros debates que antecedieron a la promulgación de la L.O.G.S.E., de que el Bachillerato, tal como hoy está definido en el sistema educativo español, es muy corto, y que proporciona una formación insuficiente a los alumnos que aspiran a cursar los estudios de nivel universitario. Las reformas curriculares consagradas en el Real Decreto 3474/2000 y en las normas de nivel autonómico que lo desarrollan, difícilmente pueden resolver una situación estructural, que exigiría transformaciones estructurales, amén de un claro esfuerzo inversor, que nadie parece muy decidido a afrontar.

3.2. EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO Y SU RELACIÓN CON EL PANORAMA CIENTÍFICO Y DIDÁCTICO.

Desde que fue promulgada la L.O.G.S.E. y los currículos que la desarrollaban, se consideró como un acierto (y también como un desafío para la comunidad docente), el hecho de que la nueva legislación reflejara muchos de los más modernos conceptos de la investigación lingüística y litera-

ria, así como los enfoques didácticos más renovadores. De acuerdo con el currículo, el modelo didáctico que debe aplicarse en las aulas ha de establecer la relación entre los saberes de la lingüística y de la literatura, los conocimientos que deben ser enseñados, y las estructuras cognitivas y capacidades de los alumnos que se quieren desarrollar. Para conocer cuáles son esos saberes a los que nos acabamos de referir haremos un sumario repaso de las principales corrientes de la investigación lingüística y literaria.

3.2.1. Estudios lingüísticos.

Dos enfoques básicos pueden distinguirse en los estudios lingüísticos modernos[17]. El primero de ellos presta su atención a los rasgos característicos del lenguaje como fenómeno general, y tiende a buscar y explicar en él aquellos elementos que son sistemáticos y regulares. Por su parte, el segundo enfoque se ocupa del lenguaje en uso, y analiza enunciados efectivamente emitidos por los hablantes, su relación con el contexto y su función social, lo cual conduce a estudiar los fenómenos de cambio y variación y a considerar como unidad de análisis no las unidades discretas de la lengua, sino el discurso en su conjunto.

Al primer enfoque se adscriben las distintas corrientes de la gramática estructural, cuyo origen se remonta a las teorías de Saussure, las cuales fueron ampliamente difundidas a partir de la década del 60 y constituyeron el pilar fundamental de la didáctica de la Lengua en nuestro país durante bastantes años. Heredera, y al mismo tiempo superadora de las ideas estructuralistas es la gramática generativa del lingüista norteamericano Noam Chomsky, cuya obra *Syntactic Structures* (1957) provocó una verdadera revolución en la lingüística contemporánea y dio origen a toda una serie de nuevas corrientes. Según Chomsky, los seres humanos poseen una capacidad innata para desarrollar el lenguaje, por lo que los estudios lingüísticos de inspiración chomskiana investigan las características de una gramática universal, que trata de describir no sólo la estructura del lenguaje, sino también las reglas básicas que lo determinan. De acuerdo con este modelo, el lenguaje es un conjunto de conocimientos y habilidades que forman parte de la herencia biológica del ser humano y que se hallan incluidos en un módulo lingüístico que interactúa con otros módulos de la mente.

Tanto las teorías estructuralistas como generativas sitúan su interés en la lengua entendida como sistema, y dejan voluntariamente fuera de su ámbito de estudio los diversos fenómenos implicados en el uso del lenguaje (el *habla*, en términos saussureanos). Sin perder de vista sus descubrimientos

---

17. El panorama de las corrientes científicas y didácticas que dibujo a continuación no pretende en absoluto ser original. Para elaborarlo me he basado en los siguientes libros:

A.A.V.V., *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*, Madrid, Editorial Rialp, 1992.

A.A.V.V., *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 15. Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato*, Barcelona, Graó Editorial, 1998.

BOFARULL, María Teresa (y otros), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó Editorial, 2001.

CASSANY, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz, *Enseñar lengua*, Madrid, Graó Editorial, 1998.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

GONZÁLEZ NIETO, Luis, Teoría *lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra, 2001.

LOMAS, Carlos (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona y Editorial Horsori, 1996.

LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Editorial Piados, 1993.

RAMÍREZ DE ARELLANO, Margarita (y otros), *Modelo de secuencia para Lengua y Literatura Castellanas. Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Madrid, Editorial Síntesis, 1994.

REYZÁBAL, María Victoria, *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, Editorial La Muralla, 1993.

REYZÁBAL, María Victoria y Pedro Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, Editorial La Muralla, 1992.

RYAN, Michael, *Teoría literaria. Una introducción práctica*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

y aportaciones, las modernas concepciones didácticas aprovechan más bien los enfoques proporcionados por corrientes como la sociolingüística, la pragmática y la lingüística del texto.

La sociolingüística surge a partir de corrientes antropológicas interesadas en la relación entre lengua, pensamiento y cultura, es decir, en el uso que una comunidad hace del lenguaje. Su objeto de estudio es lo que Dell Hymes llamó la "competencia comunicativa", es decir, el conjunto de reglas sociales que permite utilizar de manera apropiada la competencia gramatical. Los estudios sociolingüísticos pronto advirtieron que no todos los miembros de una comunidad lingüística hablan exactamente igual, y más aún, que una misma persona no utiliza el lenguaje de la misma manera en todas las situaciones de comunicación. Surge así la sociolingüística variacionista, que se interesa por la heterogeneidad de la lengua, y en especial por las características que adquiere dicha variación en función de la estructura social y de la situación comunicativa.

Un paso adelante en esta línea de investigación lo dieron las investigaciones pragmáticas, que incorporan la noción de lenguaje como acción; el análisis pragmático del discurso ya no se limita a lo que se dice y a su contexto, sino que también toma en cuenta el efecto que produce sobre el oyente. Para la teoría de los "actos de habla" (J.L. Austin, L. Searle) "decir es hacer"; dicho de otro modo, la actividad lingüística incluye el acto de decir algo, el que ocurre al decir algo y el que tiene lugar por decir algo (los llamados actos locutivo, ilocutivo y perlocutivo, respectivamente). También pertenece al ámbito de la pragmática el llamado "principio de cooperación", de H.P. Grice, quien ofrece una explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias, las implicaturas, basadas en formas de enunciados convencionales o no convencionales sobre lo que no se dice pero que sin embargo se quiere comunicar. Grice se centra en el estudio de las inferencias que los hablantes activan para entender los enunciados a partir de formas que parecen transgredir los principios racionales que se supone que las personas respetamos para poder comprendernos. La "teoría de la relevancia", formulada por D. Sperber y D. Wilson, constituye otro de los puntales de los modernos estudios pragmáticos; estos dos lingüístas pretenden explicar cómo operan los mecanismos cognitivos en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados para que ésta se realice con un máximo de eficacia y un mínimo esfuerzo a partir del reconocimiento de la información relevante de acuerdo con los factores contextuales en que un enunciado se produce.

Estrechamente relacionada con las teorías pragmáticas se ha desarrollado la lingüística del texto, disciplina que surge a partir del convencimiento de que numerosos hechos verbales no pueden ser explicados satisfactoriamente si su análisis se limita a las relaciones que se establecen en el interior de la oración, puesto que existen fenómenos que se sitúan a un nivel superior, el del discurso o el texto, entendido como un acto de habla completo y unidad comunicativa fundamental del lenguaje. La lingüística del texto (T.A. Van Dijk, H. Weinrich, H. Isenberg, J.S. Petöfi, M.A.K. Halliday, A. García Berrio, E. Bernárdez) se ha ocupado de investigar las propiedades de textos (coherencia, cohesión, conclusividad comunicativa, relaciones semánticas, estructuración, etc.) y los mecanismos mediante los que estas propiedades se constituyen. Asimismo, la lingüística del texto ha elaborado modelos de clasificación textual y tipologías textuales, y ha realizado interesantes avances en el estudio de la configuración del texto literario, por lo que volveremos a ocuparnos de ella en el epígrafe correspondiente.

La llamada "teoría de la enunciación" parte de las concepciones del lingüista y teórico de la literatura Mijail Bajtin, quien atribuye al discurso un carácter dialógico y polifónico. La construcción del sujeto discursivo y su presencia en los enunciados, a través de fenómenos como la modalización y la polifonía, han servido para comprobar cómo los elementos de la lengua manifiestan tanto el grado de implicación del enunciador como la orientación argumentativa que adquieren los enunciados al conectarse entre sí en la secuencia discursiva. El concepto de la polifonía acuñado por O. Ducrot, es decir la pluralidad de voces en el marco del enunciado, permite analizar fenómenos como la ironía, la presuposición o la negación.

La teoría de la enunciación es una de las fuentes de diferentes acercamientos semióticos al análisis del discurso (U. Eco, C. Segre). La semiótica contribuye a la reflexión acerca de cómo usamos el lenguaje en diferentes contextos de comunicación, de cómo influimos con la palabra en las acciones de los otros y viceversa. El análisis semiótico del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra, oral y escrita, forma parte de las actividades que en ella se desarrollan.

Otra rama diferenciada de la lingüística, que además tiene gran interés por su influencia en las modernas concepciones didácticas de la lengua y la literatura, es la psicolingüística, disciplina que estudia las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. Psicólogos cognitivos y lingüistas han realizado investigaciones fundamentales sobre los procesos mentales que subyacen en la adquisición y el uso del lenguaje. La psicolingüística considera que tanto la lectura como la escritura implican complejos procesos intelectivos a través de los cuales los individuos construyen o producen significados. Las ideas de los psicolingüistas y de psicólogos cognitivos como Lev S. Vigotsky, Jean Piaget o D.P. Ausubel han servido para fundamentar las teorías del aprendizaje significativo, que constituyen una de las bases de la reforma educativa del año 1990.

Acabaré este breve panorama haciendo referencia a uno de los desarrollos más recientes y prometedores de los estudios lingüísticos: la lingüística computacional. Aunque las investigaciones en torno a esta disciplina se remontan al menos a los años inmediatamente anteriores a la Segunda Guerra Mundial, es en las últimas dos décadas cuando se ha producido un enorme desarrollo en este campo, impulsado no sólo por el avance de la matemática computacional y las muy variadas tecnologías informáticas, sino también por la necesidad de verificar las hipótesis de la lingüística estructural y, sobre todo, la gramática chomskiana. Si bien su impacto sobre las teorías y métodos didácticos no es todavía demasiado acusado, también hay que subrayar que su influencia práctica es cada día mayor: muchas herramientas informáticas destinadas a la industria, a los medios de comunicación y al gran público –sistemas de tratamiento de la información, interfaces para el control de procesos complejos, métodos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, diccionarios y tesauros de distintos tipos, correctores ortográficos, procesadores de textos, sistemas de síntesis de voz, programas de reconocimiento óptico de caracteres, sistemas de traducción automática y procesamiento del lenguaje natural– se fundan en las técnicas desarrolladas en este campo, que a buen seguro deparará grandes avances en los próximos años.

3.2.2. Estudios literarios.

La primera renovación de auténtico calado en los métodos de análisis literario se produce, a principios del siglo XX, con las teorías formalistas, que acuñaron la idea, entonces revolucionaria, de que el contenido de una obra literaria está íntimamente relacionado con la forma en que dicha obra se presenta. Lingüistas y críticos rusos como Víctor Shklovski, Boris Tomashevski o Roman Jakobson fueron los primeros en sostener que la dimensión formal de la literatura debería ser la preocupación esencial de los estudios literarios, y caracterizaron el lenguaje literario como una modalidad diferente (una "desviación") de la que se emplea en otras clases de discurso.

La llamada "nueva crítica" (*New Criticism*) anglosajona (John C. Ransom, T.S. Elliot. I.A. Richards, Yvor Winters), sostuvo también la naturaleza esencialmente diferente del lenguaje literario, aunque centró su interés en mostrar cómo dicho lenguaje expresaba verdades universales, en vez de dedicarse, como hicieron los formalistas rusos, a intentar una descripción científica de las formas literarias. A través de técnicas como la lectura detallada (*close reading*), y la atención minuciosa a los patrones verbales de la obra (su "textura"), los nuevos críticos norteamericanos trataron de demostrar cómo las grandes obras se caracterizan por una unidad orgánica de forma y contenido.

El estructuralismo lingüístico (Sausure, Bally), la lingüística idealista de Karl Vossler y los estudios literarios de Leo Spitzer se hallan en la raíz de otra corriente del análisis literario, la estilística, que ha conocido en España singular fortuna de la mano de críticos tan reputados como Dámaso Alonso o Carlos Bousoño, quienes consideran la obra literaria como un cosmos, un universo cerrado en sí mismo, muchos de cuyos elementos (que forman el "estilo" del autor) son describibles a partir de una metodología científica, pero cuya esencia, su verdadero y profundo sentido, sólo es accesible mediante la intuición. Las teorías y aplicaciones prácticas de la estilística tienen particular importancia en nuestras letras porque han sido la base sobre la que se han sustentado durante muchos años (especialmente a partir de la Ley de Educación de 1970) propuestas didácticas concretas, a menudo basadas en la técnica del comentario de textos.

El formalismo ruso, las teorías saussureanas y las investigaciones de antropólogos como Claude Lévi-Strauss influyeron decisivamente en la configuración los estudios literarios estructuralistas. Para los estructuralistas la literatura se compone de un conjunto de términos (personajes, imágenes, formas) y de reglas o gramáticas que definen cómo dichos términos se seleccionan y combinan. Las ideas de Saussure permitieron a algunos de los primeros estructuralistas, como Vladimir Propp, autor de un minucioso y trascendental estudio de la morfología narrativa de los cuentos populares, desplazar la atención de la relación entre los textos y el mundo, o de la relación entre los textos y el significado, dirigiéndola hacia el estudio de la sistemática literaria: cómo los textos operan, qué mecanismos producen su significado, qué estructuras poseen y son comunes a otros textos, cómo están constituidos por partes que se relacionan entre sí. El estructuralismo (sería mejor hablar de "estructuralismos", dada la variedad de planteamientos que se adscriben a esta misma etiqueta) ha dado brillantísimos teóricos y críticos (René Wellek y demás integrantes del Círculo de Praga, los partidarios de la estilística estructural, como Michel Riffaterre, e investigadores tan importantes como Robert Scholes, A.J. Greimas o, en España, Emilio Alarcos Llorach) y decisivas contribuciones al estudio de la literatura. Particular interés tiene, dentro de los muy variados ámbitos en que esta escuela se ha movido, la llamada "nueva retórica", disciplina que ha sido completamente renovada por autores como Roland Barthes, Claude Bremond, Tzvetan Todorov, Gérard Genette y J. Dubois y demás miembros del Grupo de Lieja, que han llevado a cabo una rigurosa y exhaustiva categorización de los recursos formales del texto literario y proponen la creación de una retórica de base textual que sirva como ciencia general de los discursos y lugar de encuentro de disciplinas como la Semiótica, la Lingüística del Texto o la Pragmática.

Las grandes corrientes de pensamiento del siglo XX han dado origen a nuevos enfoques del hecho literario, como la psicocrítica y la crítica marxista. Basándose en el método psicoanalítico de Sigmund Freud, los practicantes de la psicocrítica (Ch. Mauron, J. Lacan) han tratado de revelar cómo la mente humana expresa en los textos literarios su dimensión inconsciente, en la cual se ubican los instintos sexuales y los deseos y sentimientos que se consideran inaceptables por la conciencia. También la teoría de Carl Jung sobre los arquetipos y el "inconsciente colectivo" ha sido aplicada al estudio de las relaciones entre mito y literatura (Northrop Frye). Por su parte, la crítica marxista (Georg Lukács, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Lucien Goldmann) aplica a la literatura las enseñanzas del materialismo dialéctico. Dentro de este enfoque, pueden distinguirse dos corrientes principales. La primera trata de situar la literatura en su contexto social, económico e histórico y comprender cómo las ideas se desarrollaron en la obra literaria en relación a los ideales y valores de la sociedad de su tiempo. Esta crítica vincula la literatura a la lucha de clases, a los conflictos entre grupos sociales que compiten por el poder político y económico, a menudo utilizando el medio cultural y literario para sus propósitos. La segunda corriente de la crítica literaria busca entender cómo la ideología actúa en la literatura para enmascarar contradicciones sociales y luchas por el poder. Partiendo de la base de que toda ideología dominante aspira a una descripción global del mundo e intenta que las perspectivas disidentes aparezcan como desviaciones temporales de la norma, esta corriente marxista trata de buscar las contradicciones inherentes a la lucha ideológica a través del reflejo que ésta proyecta sobre los textos literarios.

El psicoanálisis, el marxismo y las ideas de pensadores como Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittgenstein o George Bataille son algunas de las fuentes teóricas, aunque no las únicas, de donde arrancan los enormes cambios que se han producido en los estudios literarios a partir de la década de los sesenta (son claves, a este respecto, los sucesos del mayo del 68 francés). Estos cambios parten de un cuestionamiento radical de las bases racionales del conocimiento, sobre las que hasta esos años se habían asentado casi todas las escuelas de pensamiento. Los críticos postestructuralistas sostienen que la razón, en vez de ser instrumento de entendimiento, lo es de dominio, disciplina y control social, y que el lenguaje no obedece a reglas y estructuras, sino que más bien está sujeto a la contingencia, la indeterminación y a la generación de significados múltiples. Así pues, frente al deseo estructuralista de describir las estructuras invariables, la crítica postestructuralista (también llamada postmodernista), pone su énfasis en aquellas dimensiones del lenguaje, la psicología y la vida social que debilitaban esos órdenes estables de significado, identidad y verdad que el estructuralismo intentó establecer. Críticos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Julia Kristeva o Paul de Man llevan a cabo un auténtico desmantelamiento (deconstrucción) de los presupuestos tradicionales del pensamiento occidental, al que consideran fundamentalmente represor. Para ellos, los principios dominantes de verdad, razón, realidad y normalidad no son más que la consecuencia de procesos psicológicos inconscientes, de amplios sistemas de construcción simbólica y de discursos culturales que están más allá del control del individuo.

La crítica feminista, la denominada "teoría *queer*" y la crítica de perspectiva homosexual avanzan sobre la senda abierta por el psicoanálisis, el marxismo y la deconstrucción, para reivindicar el papel de las mujeres y los homosexuales en la configuración del hecho literario y social. Mientras que la crítica feminista (Luce Irigaray) busca definir en qué consiste la escritura femenina y comprender los mecanismos utilizados por los hombres para imponer un canon masculino que perpetuara en el ámbito de la cultura el dominio del hombre sobre la mujer, la teoría *queer* y homosexual, muy influida por Foucault, trata de sacar a la luz lo que consideran una vigorosa tradición oculta de literatura homosexual, y de examinar las dinámicas de género en la literatura tradicional, hasta el punto de poner en cuestión la misma noción de identidad sexual y la lógica de la categorización de géneros. En la misma órbita reivindicativa y de cuestionamiento del canon occidental se sitúan los estudios étnicos, postcoloniales e internacionales, muy activos no sólo en las antiguas colonias africanas y asiáticas, sino sobre todo en los medios universitarios británicos y norteamericanos, donde en las dos últimas décadas han florecido los estudios sobre las literaturas practicadas por minorías. Parecido enfoque crítico caracteriza las posiciones de los nuevos historicistas (Catharine Gallagher, Stephen Greenblatt, D.A. Miller, Louis Montrose), quienes conciben la literatura como uno más de entre los muchos sistemas de representación que existen en el intercambio dinámico de un momento histórico específico, y se interesan por el modo en que estos sistemas colectivos de representación actúan en la reproducción y la disputa del poder social.

Mientras que la deconstrucción ha sido atacada a menudo por haber favorecido el desconcierto y el escepticismo crítico, las estudios feministas, de género, étnicos y neohistoricistas han recibido severas objeciones por su obsesión por la diferencia, su tono a veces revanchista ("la escuela del resentimiento", es la etiqueta que les ha adjudicado Harold Bloom) y su obsesión por la práctica de lo que se denomina "lenguaje políticamente correcto", asociado a acciones de discriminación positiva que han acabado por influir, de manera muy perniciosa en opinión de sus detractores, en la configuración de los programas de estudios literarios y en la revisión del funcionamiento y organización de las instituciones educativas, especialmente universitarias.

Finalizaré este sucinto panorama de los estudios literarios con la mención de algunas teorías literarias cuya influencia se proyecta de forma especialmente enriquecedora sobre los enfoques didácticos más actuales. En primer lugar, la denominada "estética de la recepción" (Roman Ingarden, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Yuri Lotman), cuyos practicantes sostienen que la realidad histó-

rica y cultural que llamamos "obra literaria" no se acaba en el texto, sino que abarca también la relación de éste con la realidad extratextual, a su vez formada por las normas literarias, la tradición y la imaginación. La recepción del texto tiene lugar como un proceso creador de sentido que lleva a cabo las instrucciones dadas en la materialidad lingüística del texto. La teoría de la recepción tiene muy en cuenta el relativismo histórico y cultural, puesto que es consustancial con ella un convencimiento de la mutabilidad de la obra literaria a lo largo del proceso histórico. En segundo lugar hay que mencionar las investigaciones semióticas de autores como Umberto Eco, que postula la ubicación de la literatura en el ámbito más amplio de la cultura. Eco mantiene que la literatura constituye el punto de encuentro de diferentes y complejos sistemas de signos y pone de relieve el papel activo que desempeñan emisor y receptor en tanto que miembros de la comunidad cultural. Por último, hay que hacer referencia a la pragmática literaria y a las teorías del gran crítico ruso Mijail Bajtin, que, aunque conocidas en los medios académicos occidentales con muchos años de retraso respecto a su primera publicación, han sido muy influyentes. Bajtin concibe la literatura como un discurso que responde a un modelo cultural y que se adapta a la sociedad del momento. Para él, la lengua o actividad verbal es de naturaleza social e interactiva; comprender los textos, por tanto, significa captar las múltiples "voces", sentirlas en su historicidad, "dialogar" con ellas.

La difusión de estas nuevas corrientes de la teoría y la crítica literaria han producido fenómenos de gran alcance, como la relativización del canon y la reivindicación de lo minoritario, expresados a través de una auténtica proliferación de los estudios sobre la llamada "literatura de género" (otras veces denominada "subliteratura" o "paraliteratura"). El creciente interés por los textos que se alejan de la corriente principal (*mainstream*) de la tradición literaria se hace visible en el desarrollo de investigaciones sobre géneros y corrientes poco valoradas por el canon, pero de gran arraigo popular: narrativa policíaca, fantástica y de ciencia ficción, novela popular, manifestaciones paraliterarias (fotonovela, cómic), literatura juvenil, etc. Estos acercamientos al hecho literario también han influido sobre los modelos de acción didáctica, algunos de los cuales proponen partir del horizonte de expectativas de los alumnos, para que de este modo puedan establecer, desde sus propias condiciones y presupuestos, una complicidad con los textos literarios del presente y el pasado.

3.2.3. Nuevos enfoques en didáctica de Lengua Castellana y Literatura.

Las páginas precedentes permiten hacerse una idea del amplísimo abanico de corrientes de investigación lingüística y literaria, y de los enfoques didácticos derivados de ellas. No obstante esta variedad, podemos encontrar ciertas líneas maestras en el panorama de la didáctica contemporánea:

- Sustituyen el logro de la competencia lingüística por parte de los alumnos (saberes formales de carácter lingüístico o metalingüístico) por el de la competencia comunicativa.
- Consideran que la unidad básica de comunicación y análisis es el texto o discurso, en torno al cual se organizan los conceptos lingüísticos y literarios, los procedimientos para su comprensión y producción, y las actividades didácticas.
- Tratan de superar la dicotomía entre las disciplinas tradicionales de lengua y literatura: los fenómenos lingüísticos pueden tratarse a partir de textos literarios; a su vez, los textos literarios se consideran como una variedad específica de la tipología textual.
- En lo que concierne a la didáctica de la literatura, los nuevos enfoques sustituyen el concepto tradicional de "enseñanza de la literatura" por el de "educación literaria", que integra la adquisición de conocimientos literarios en una dinámica de desarrollo de la competencia lectora, educación del gusto y producción creativa. Este nuevo enfoque se hace efectivo a partir de algunas elecciones metodológicas:
    - El contacto inmediato y frecuente con los textos.
    - El acercamiento al horizonte de expectativas de los alumnos en la selección de lecturas y propuesta de actividades.

- La utilización frecuente de la biblioteca escolar y la aplicación de programas de lectura individual.
- La puesta en práctica de actividades de animación a la lectura.
- La experiencia de la literatura como recreación, actividad, juego o expresión, a través de prácticas como la escritura creativa y los talleres literarios.
- La revitalización de la tradición oral en la producción de textos literarios.
- La utilización de los medios de comunicación y las tecnologías multimedia.

Que existan nuevas propuestas didácticas no significa necesariamente que se hayan abandonado prácticas tradicionales, o que se produzca una satisfacción generalizada con la aplicación de aquéllas. De hecho, determinadas características de nuestro sistema educativo dificultan una acción didáctica eficaz y acorde con los planteamientos más renovadores:

- La práctica ausencia de programas de formación didáctica en la mayor parte de las instituciones universitarias que forman a los profesores de Secundaria y Bachillerato. Unida a ella, la falta de una tradición didáctica situada en la línea de las propuestas más renovadoras.
- La variedad de aportaciones científicas, que entorpece la creación de un cuerpo de doctrina común. Ocurre además que en muchos casos las nuevas corrientes son ajenas a la formación predominantemente filológica del profesorado.
- Las dificultades de aplicación derivadas de las condiciones materiales del trabajo del profesorado, de la creciente diversidad de los alumnos y, en ciertos casos, del proceso de marginalización que viene sufriendo la enseñanza pública.
- Las indefiniciones y contradicciones internas del currículo, perceptibles ya en los primeros textos legales, y agudizadas por el contraste entre los dos currículos de Secundaria y Bachillerato que actualmente conviven en el sistema educativo.

4. PROGRAMACIÓN DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN 1º DE BACHILLERATO.

4.1. INTRODUCCIÓN.

El artículo 14, 3 del Decreto Foral 62/2002, que define el currículo de Bachillerato, establece que las programaciones didácticas de la etapa tienen que contemplar los siguientes apartados:

1. Los objetivos del área.
2. La secuencia de contenidos en cada uno de los cursos de la etapa.
3. Los criterios de evaluación aplicables en cada curso.
4. Los principios metodológicos del área, así como los materiales didácticos y curriculares.
5. Los procedimientos y sistemas de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
6. Los criterios de promoción, con especial referencia a los contenidos mínimos.
7. Las actividades de recuperación para los alumnos con materias pendientes.
8. Las orientaciones para la inclusión en la actividad didáctica de los temas transversales.
9. Las actividades complementarias y extraescolares que se pretendan realizar.

La presente programación contempla estos apartados, aunque dedica su mayor interés a los puntos 1, 2 y 3, tal como establecen las condiciones vigentes para la realización de la memoria. Teniendo en cuenta que el tema elegido para la unidad didáctica –la situación lingüística de España y de Navarra– forma parte del currículo de 1º de Bachillerato, he redactado la presente programación con la intención de que sirva como referente para dicho curso; no obstante, algunos de sus elementos –el sistema de calificación, por ejemplo– son válidos para toda la etapa. La programación está inspirada

por el proyecto curricular para Bachillerato de la editorial SGEL, cuyo manual de primer curso propongo como libro de texto para los alumnos[18]. Por otra parte, la programación no se limita a la mera transcripción del currículo, sino que incluye ideas y experiencias que he desarrollado a lo largo de mi carrera docente; asimismo, la programación refleja mi labor como miembro del Departamento de Lengua Castellana del I.E.S. "Ega", de San Adrián, donde he venido impartiendo clases durante los últimos tres cursos y he ejercido el cargo de Jefe del Departamento durante el curso 2001-2002.

4.2. PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS QUE GUÍAN LA PROGRAMACIÓN.

De manera semejante a lo que ocurre en la Educación Secundaria Obligatoria, el estudio de la Lengua en Bachillerato se orienta al desarrollo de habilidades discursivas, dejando en segundo plano el estudio de las ciencias del lenguaje. El eje del proceso didáctico se constituye, por tanto, a partir del trabajo sobre técnicas, métodos y procedimientos para el estudio, el análisis y la producción de textos. Hay que tener en cuenta, además, que los contenidos literarios del currículo de Bachillerato se disponen en una secuencia cronológica estricta, a la cual se añade un amplio programa de lecturas. Por todo ello, he considerado conveniente organizar la estructura de la programación a partir de dos grandes bloques: por una parte, los contenidos de tipo lingüístico y discursivo; por otra, los contenidos literarios. Podemos resumir estos principios organizativos en la siguiente tabla:

ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE BACHILLERATO		
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		**CONTENIDOS LITERARIOS**
A. Comunicación y lenguaje	B. Estudio de la lengua	C. Estudio de la literatura
Bloques de contenido I ("Comunicación") y III ("Técnicas de trabajo")	Bloques de contenido I ("Comunicación") y II ("Estudio de la lengua")	Bloque de contenido IV ("Literatura")
2 horas semanales		2 horas semanales

4.2.1. Estudio de la lengua.

El primer bloque comprende dos núcleos de contenidos: "Comunicación y lenguaje" y "Estudio de la lengua". Al primero pertenecen los objetivos y contenidos relativos a la variedad de los discursos y los discursos en el proceso de aprendizaje, que equivalen a los bloques del currículo oficial: "I. Comunicación" y, en parte, "III. Técnicas de trabajo". Es evidente que nuestra sociedad contemporánea exige que la institución escolar ponga en contacto al alumno con diferentes tipos de textos, y le proporcione los medios que le permitan interpretarlos y valorarlos respecto a dos aspectos fundamentales: la intención del emisor y su sentido pragmático. Con este fin, la programación de 1º de Bachillerato contempla distintos tipos de textos, que tienen como hilo conductor la intervención de las formas del discurso –narración, descripción, exposición y argumentación–, con especial referencia a los géneros textuales empleados en los medios de comunicación. Al segundo núcleo ("Estudio de la lengua") pertenecen los objetivos y contenidos relativos a la lengua y los hablantes (entre ellos los relacionados con la unidad didáctica que se propone en esta memoria) y al análisis de los elementos lingüísticos –fónicos, morfosintácticos y léxicos–, que intervienen en el texto y en la oración. Ello equivale a los otros dos bloques del currículo oficial: "I. Comunicación", en lo relativo a las variedades de la lengua, y "II. Estudio de la lengua".

4.2.2. Estudio de la literatura.

En Bachillerato, la educación literaria debe ir pareja a la ampliación comunicativa y a la formación básica de esta etapa. La literatura debe ser una instancia fundamental en la formación intelec-

18. Guillermo Hernández García y José Manuel Cabrales Arteaga, *Lengua y Literatura 1 Bachillerato*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2002.

tual, humana y lingüística de los jóvenes, que a partir de ella aprenden a comprender el mundo y a leer y expresarse mejor. La adolescencia es una edad ideal para consolidar el hábito lector, desarrollar el sentido crítico ante la experiencia de otras etapas de la historia o de otras formas de pensar.

El eje ordenador de este último bloque de contenidos lo constituyen la lectura, el análisis y la interpretación de obras significativas, con el fin de consolidar el hábito de la lectura, el conocimiento de las convenciones de la tradición literaria y la contextualización de los textos en las coordenadas culturales, históricas e ideológicas. Además, y de acuerdo con el currículo vigente, la programación de 1º de Bachillerato incluye el estudio cronológico de la literatura española desde sus orígenes hasta el siglo XVII.

4.2.3. Secuenciación y temporalización de contenidos.

Muchos proyectos curriculares y programaciones de área, tanto de equipos de profesores como de editoriales, definen una distribución cuatrimestral de los contenidos, en virtud de la cual la lengua y la literatura se cursan de forma separada. En mi opinión, esta es una distribución poco convincente, por diferentes razones:

- Obliga a una gran distancia temporal entre determinados contenidos vistos en el primer cuatrimestre de 1º de Bachillerato y los que se estudian en 2º, lo cual no facilita el aprendizaje.
- Fuerza una correspondencia poco natural entre las actividades didácticas y las fechas en que tradicionalmente se suelen situar las sesiones de evaluación.
- Dificulta el establecimiento de las adecuadas correspondencias y enlaces (la coherencia horizontal de la materia) entre los contenidos y actividades didácticas de los diferentes bloques de contenidos.

Así pues, considero conveniente distribuir los contenidos procurando que en cada unidad temporal (cada semana, según mi modelo) puedan abordarse todos los ejes de contenido, lo que facilita la coordinación horizontal de las actividades y la evaluación. Este principio se hace efectivo asignando a la didáctica de los contenidos lingüísticos dos horas semanales, y otras dos a la de los contenidos literarios. Es un sistema simple y efectivo, que a lo largo de mi experiencia docente me ha resultado útil, y que también gusta a los alumnos.

4.3. OBJETIVOS.

Conviene distinguir entre los objetivos generales que el currículo asigna para toda la etapa, y los correspondientes al primer curso. No se trata sólo de un prurito perfeccionista, puesto que la delimitación de los objetivos sirve también para fijar la secuencia de contenidos y los criterios e instrumentos de evaluación

4.3.1. Objetivos de la etapa.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el primer curso de Bachillerato debe estar encaminada a la consecución de los siguientes objetivos.

1. Utilizar la lengua para expresarse con corrección, oralmente y por escrito, en distintas situaciones comunicativas.
2. Distinguir los diferentes tipos de textos orales y escritos y sus distintas estructuras formales, así como los textos escritos específicos (humanísticos, científicos, periodísticos, etcétera).

3. Redactar diferentes tipos de textos (humanísticos, periodísticos, científicos, etc.), atendiendo a sus estructuras formales básicas, adecuándolos a la situación comunicativa y utilizando la lengua correctamente.
4. Conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las distintas unidades de la lengua y sus posibles combinaciones.
5. Valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España, conociendo el origen y el desarrollo de las distintas lenguas constitucionales y de sus variedades y dedicando, además, una especial atención al español de América.
6. Conocer las características generales de los períodos más representativos de la Literatura española, así como sus obras y autores más destacados.
7. Leer y valorar obras literarias representativas, incorporando su lectura como forma de enriquecimiento personal.
8. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
9. Emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías.

4.3.2. Objetivos para 1º de Bachillerato.

Aunque los objetivos generales son el referente de todo el proceso didáctico, conviene precisarlos más y ajustarlos a las características peculiares del primer curso de la etapa y de los alumnos que acceden a él desde 4º de Secundaria. De aquí que la lista propuesta de objetivos específicos para 1º de Bachillerato exija en varios casos explicaciones o aclaraciones, que se presentan a continuación de la redacción del objetivo.

1. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos, creativos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, atendiendo de manera especial a las estructuras –narrativas, descriptivas, expositivas y argumentativas– que emplean.
2. Comprender discursos orales y escritos científicos, culturales, técnicos, etc., atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos y, en especial, a los elementos del contexto que condicionan una adecuada interpretación.
   Este objetivo correspondería más bien al currículo del segundo curso; si lo incluyo aquí es porque estoy convencido de que la formación de los alumnos agradece mucho que ya en 1º de Bachillerato se traten algunos aspectos de tipología textual.
3. Observar la situación lingüística –de la propia comunidad, de España y del mundo– y estudiar las relaciones entre las diversas lenguas del país y sus variedades como manifestaciones de su naturaleza sociohistórica, para favorecer una actitud consciente y respetuosa con la riqueza plurilingüe y pluricultural.
   Éste es el objetivo que se relaciona de forma más estrecha con el tema objeto de la unidad didáctica incluida en la presente memoria.
4. Utilizar y valorar el lenguaje oral y escrito como medio eficaz para la comunicación interpersonal, para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad.
5. Reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua –fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual– y, de manera especial, sobre el estudio de la oración simple y compuesta, y sobre el propio uso, analizando y corrigiendo las producciones lingüísticas propias y empleando en ello los conceptos y procedimientos adecuados.
   Aunque el currículo excluye los contenidos sintácticos del currículo de 2º, creo que este objetivo también debería aplicarse en dicho curso, por las razones que ya he expuesto en el lugar correspondiente.
6. Buscar, seleccionar y aprovechar fuentes de información y documentación para la realización de breves trabajos monográficos, siendo capaz de usar diferentes diccionarios: generales, de

uso, de sinónimos, ideológicos y especializados, y diccionarios en soporte informático (CD-ROM).

7. Leer en su totalidad, interpretar y valorar críticamente obras literarias –desde la Edad Media al siglo XVIII–, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua, relacionándolas con una tradición cultural y reconociendo las condiciones sociales de su producción y recepción.
   A pesar de la estricta formulación del currículo, parece inevitable que en última instancia todos los profesores tengamos que hacer una selección o poda del catálogo de lecturas propuesto.
8. Conocer los principales rasgos de los períodos, autores y obras más representativos de la Literatura Española –desde los orígenes al siglo XVIII–, localizando y utilizando, de forma crítica, las fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.
9. Adoptar una actitud abierta ante las manifestaciones literarias, apreciando en ellas la proyección personal del ser humano y la capacidad de representación del mundo exterior.
10. Obtener afición, gozo y satisfacción de la lectura de obras literarias como fuentes de experiencias placenteras, estéticas e intelectuales.
11. Analizar críticamente los diferentes usos sociales de la lengua, evitando, de manera reflexiva y consciente en las producciones propias, los usos que manifiesten actitudes discriminatorias.
    A este respecto, he de decir que mi didáctica parte de un enfoque "militante" contra las horribles fórmulas impuestas por el feminismo radical y el pensamiento políticamente correcto, cuyo único efecto es el empobrecimiento y mutilación de la lengua y de la libertad creativa de los hablantes.

4.4. CONTENIDOS.

La programación de los contenidos del área exige un cierto detalle, y una adecuada ordenación. Para lograrlos, he ordenado en varias tablas los contenidos que son objeto de la presente programación, distinguiendo los conceptos (primera tabla) y los procedimientos y actitudes (segunda). En la tabla de contenidos conceptuales, además, incluyo la distribución temporal entre los tres trimestres del curso, he preferido no hacer la distribución temporal de los contenidos procedimentales y actitudinales porque éstos suelen ser más constantes a lo largo del curso y toleran menos que los conceptuales su secuenciación en bloques temporales cerrados.

1º DE BACHILLERATO	
BLOQUES DE CONTENIDOS	**CONCEPTOS**
A. Comunicación y lenguaje	**Primer trimestre** – La comunicación humana. Elementos de la comunicación. Códigos y signos. El signo lingüístico. Lenguaje e imagen. Pictogramas e ideogramas. El proceso comunicativo. El contexto: significado y sentido. La intención comunicativa. Funciones del lenguaje. – Texto y discurso. Propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, claridad y corrección. – Comunicación oral y escrita. Diferencias textuales entre la comunicación oral y la escrita. – Uso coloquial del lenguaje. Análisis de la conversación.
	Segundo trimestre – Las tipologías textuales. Géneros textuales: finalidad y ámbitos de uso. Las formas del discurso. Géneros periodísticos y formas del discurso. – La narración. Recursos lingüísticos. El relato literario. El relato informativo. – La descripción. Estructura y fases en el proceso descriptivo. Rasgos lingüísticos. La descripción literaria. La descripción técnica y científica.

	Tercer trimestre – La exposición. La exposición divulgativa y la exposición especializada. Caracteres lingüísticos del texto expositivo. Estructura del texto expositivo. – La argumentación. Los argumentos. Las falacias. El lenguaje de los textos argumentativos. – Estructura del texto expositivo argumentativo. La argumentación en la prensa: el editorial y el artículo periodístico. – El texto dialogado. La entrevista.
B. Estudio de la lengua	**Primer trimestre** – El lenguaje y la diversidad de lenguas. La variedad plurilingüe de Europa. La realidad lingüística de España. Variedades geográficas del castellano. – Variedades de la lengua. La norma y la diversidad de normas. El lenguaje vulgar. Los tabúes de la lengua. – Las unidades lingüísticas. La voz humana y la articulación de los sonidos. Sistema fonológico: vocales y consonantes. Fonemas y letras: la ortografía. La ortografía y la unidad del idioma. – Forma, función y significación de las palabras. Monemas y palabras. La forma de las palabras: radical y afijos. La formación de palabras. Origen del léxico español.
	Segundo trimestre – El significante y el significado de las palabras. Clases de palabras por la relación entre el significante y el significado. Significado denotativo y significado connotativo. Los cambios de significado. Organización del léxico. Catalogación del léxico: los diccionarios. Las locuciones. – El significado de la oración y la entonación. Los constituyentes de la oración: sujeto y predicado. Oraciones impersonales y de sujeto omitido. La oración nominal. Las partes de la oración. La interjección. – Estructura del sintagma nominal. El núcleo. El nombre: clasificación semántica. Funciones del sintagma nominal. El pronombre. Pronombres personales. Pronombres relativos e interrogativos. – Determinantes. Los complementos (o adyacentes) del nombre. El adjetivo calificativo. Coherencia oracional.
	Tercer trimestre – El verbo, núcleo del predicado. Morfemas verbales: tiempo, modo y aspecto. La conjugación verbal. La voz pasiva y la pasiva refleja. Verbos pronominales y voz media. – El predicado verbal y el predicado nominal. Oraciones de predicado nominal. El predicado verbal. Los complementos del verbo. – Estilística de las formas verbales: uso recto y usos desviados. – Enlaces oracionales. La preposición. La conjunción. Los marcadores discursivos.
C. Literatura	– La comunicación literaria. El autor y la época. El contenido del texto: tema y argumento. El género literario. La estructura de la obra: forma y contenido. La literatura y el lector: interpretación de la obra. Los recursos estilísticos. – La Edad Media: marco histórico y cultural. El género épico o narrativo. La poesía narrativa. El Mester de Juglaría. *El Cantar de Mio Cid*. El Mester de Clerecía: Gonzalo de Berceo y Juan Ruiz, Arcipreste de Hita. – La poesía lírica en la Edad Media. La lírica tradicional. El romancero. La lírica cortesana y el Prerrenacimiento. Tres poetas cultos: el Marqués de Santillana, Juan de Mena y Jorge Manrique.
	– La prosa y el teatro en la Edad Media. Orígenes de la prosa. Los creadores de la prosa medieval: el Rey Alfonso X y el Infante don Juan Manuel. El nacimiento de la novela. Orígenes del teatro español. El teatro del siglo XV. *La Celestina*. – El Renacimiento: caracteres generales. La poesía en el Renacimiento. Garcilaso y la nueva poesía. Segundo Renacimiento: escuelas salmantina y sevillana. La poesía religiosa: Fray Luis de león, San Juan de la Cruz. La épica culta. – La novela y el teatro en el Renacimiento. La novela: un género en auge. Tipos de novela renacentista. La novela idealista. La novela picaresca: *El Lazarillo de Tormes*. La prosa didáctica: Fray Luis de León, Santa Teresa. El teatro renacentista.

	– Cervantes y el apogeo de la novela. Vida y personalidad. La obra de Cervantes: *El Quijote* y las *Novelas ejemplares.* – El Barroco: caracteres. Los géneros literarios. La Lengua española en el barroco. La lírica barroca. Escuelas poéticas: Culteranismo y Conceptismo. La novela en el Barroco: *El Buscón*. – La comedia nacional. Consideraciones generales. El modelo dramático de la comedia. Lope de Vega y su escuela: Tirso de Molina y Guillén de Castro. – Calderón de la Barca. Clasificación de su obra. El auto sacramental. Escuela de Calderón de la Barca.

1º DE BACHILLERATO		
BLOQUES DE CONTENIDOS	**PROCEDIMIENTOS**	**ACTITUDES**
A. Comunicación y lenguaje	– Análisis de los elementos icónicos y verbales que intervienen en mensajes mixtos, así como determinación de su influencia en la comunicación. – Identificación de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, con especial referencia a la intencionalidad y a la influencia del contexto en el significado y en el sentido del texto. – Reconocimiento de los elementos textuales y lingüísticos que influyen en las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión y corrección. – Clasificación textual por el ámbito de uso, las convenciones de género y la finalidad. – Análisis de los elementos textuales y lingüísticos que caracterizan los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, tanto de intención literaria como no literaria. – Comprensión de textos (orales, escritos, icónico-verbales) procedentes de diversos ámbitos de uso; especialmente, los discursos orientadores de la opinión y de la conducta y los que regulan la vida social, atendiendo a los factores del contexto físico y social de la comunicación. – Producción de textos –orales y escritos– pertenecientes a los discursos orientadores de la opinión y de la conducta atendiendo a los factores del contexto físico y social, a la planificación del significado y a la adecuada elección de los esquemas textuales. – Reelaboración de la información obtenida en fuentes documentales (mediante esquemas, resúmenes, fichas, cuadros sinópticos, bases de datos, etc.) como requisito para la composición de textos informativos propios del ámbito académico, tales como memorias, exposiciones orales, informes o monografías. – Análisis crítico de los procedimientos –lingüísticos y no lingüísticos– empleados en los discursos orientadores de la opinión y de la conducta, para transmitir, interpretar o valorar la información, así como para crear estados de opinión. – Reconocimiento de la relación entre saber, ideología, valores e intereses sociales que se manifiesta –implícita o explícitamente– en el discurso académico, en los discursos orientadores de la opinión y de la conducta y en los reguladores de la vida social. – Análisis crítico de expresiones lingüísticas que manifiesten actitudes discriminatorias hacia individuos, grupos sociales o pueblos, atendiendo especialmente a las que evidencian abuso de poder, sexismo, racismo o cualquier otra forma de marginación social. – Producción de trabajos, adecuados al nivel, atendiendo a las condiciones indispensables de planificación, de consulta y selección de datos, de estructuración, de elaboración y de	– Valoración de la lengua oral y escrita como medio de enriquecimiento cultural y personal. – Toma de conciencia de la importancia social y personal del dominio del texto oral y escrito. – Reconocimiento de la riqueza que supone la utilización de diversidad de discursos adecuados a la diversidad de situaciones comunicativas. – Desarrollo de la sensibilidad crítica ante los recursos (verbales y no verbales) utilizados tanto para interpretar y valorar la información como para crear estados de opinión. – Valoración de la lengua como instrumento para la representación que permite el acceso al conocimiento y a la organización y el desarrollo del pensamiento. – Desarrollo de actitudes críticas ante el contenido ideológico y los valores que se manifiestan (implícitamente o explícitamente) a través de los textos.

	presentación. – Manejo de enciclopedias, incluidas las de formato digital (CD-ROM e Internet), y otras obras de consulta como fuentes de información, atendiendo a sus diferentes estructuras, funciones y tipos.	
B. Estudio de la lengua	– Conocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural del mundo contemporáneo, con especial atención a la situación actual de la propia comunidad autónoma, el Estado español y los otros ámbitos de extensión de nuestras lenguas. – Sistematización de nociones básicas para el conocimiento de la diversidad lingüística y de los fenómenos de contacto de lenguas y aplicación al análisis de la situación sociolingüística de la propia comunidad autónoma. – Identificación, comparación y clasificación de unidades lingüísticas, sus funciones y relaciones. – Manipulación de unidades lingüísticas analizando las consecuencias en el significado. – Expresión lingüística de la modalidad oracional en relación con la intención del emisor y con el tipo de interacción social que se pretende establecer. – Reconocimiento de los rasgos configuradores del sistema fonológico en relación con el contraste entre lenguas, con las variedades sincrónicas o diacrónicas de una lengua y con las convenciones ortográficas. – Procedimientos de formación léxica de especial importancia en la configuración del vocabulario técnico propio de los distintos saberes académicos y de los discursos orientadores de la opinión y de la conducta. – Reconocimiento de las clases de palabras o partes de la oración por su forma, función y significación. – Análisis de las formas de agrupamiento de palabras por su función y significado en la constitución de oraciones y textos. – Elaboración de esquemas que permitan visualizar las relaciones y la ordenación jerárquica de las unidades lingüísticas dentro de la oración simple. – Procedimientos de conexión (conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas o adverbiales, expresiones de función adverbial) que permiten establecer relaciones semánticas entre enunciados y que contribuyen a la cohesión del texto, incidiendo especialmente en las relaciones lógicas (de causa, consecuencia, concesión, finalidad, etcétera). – Relaciones que se establecen entre los tiempos verbales como procedimientos de cohesión y de coherencia del texto. – Sistematización de conceptos relativos a la estructura oracional –semántica y sintáctica– que permitan reconocer realizaciones diversas en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación. – Identificación, mediante el análisis, de los usos normativos y estilísticos de los elementos lingüísticos.	– Valoración de la riqueza cultural de la diversidad lingüística de España y actitud positiva respecto al uso de la lengua minoritaria en situaciones formales y para el aprendizaje de las variedades dialectales dentro de la propia comunidad autónoma. –Curiosidad e interés por conocer el funcionamiento de la lengua como sistema para conseguir una expresión ajustada a la norma del idioma. – Interés por integrar en los escritos las normas derivadas de la corrección ortográfica con las estructuras morfológicas y sintácticas, en beneficio de una plena comunicación. – Esfuerzo y gusto por integrar en los propios textos los usos estilísticos del idioma con el fin de conseguir una elocución variada y expresiva.
C. Literatura	– Observación y análisis del proceso comunicativo representado por los textos literarios con el fin de establecer la distinción entre textos literarios y no literarios. – Reconocimiento y valoración crítica de los factores históricos, sociales, culturales y artísticos que condicionan la creación y la interpretación de la obra literaria. – Lectura, análisis e interpretación de textos literarios significativos pertenecientes a las distintas formas literarias – lírica, narrativa y teatro– de los autores más sobresalientes desde los orígenes hasta el siglo XVIII. – Lectura, análisis e interpretación de ejemplos significativos de textos situados en la frontera entre lo literario y lo no literario –ensayos, prosa didáctica, periodismo– desde los	– Valoración de la Literatura como fenómeno comunicativo y estético y como proyección individual y expresión de la realidad histórica y social. – Valoración de la lectura de textos literarios como actividad placentera y fuente de enriquecimiento personal. – Mostrar interés por la creación de sencillos textos de intención literaria.

	orígenes hasta el siglo XVIII. – Reconocimiento del contenido ideológico, manifiesto o implícito, de las obras literarias en relación con los valores de la sociedad actual. – Realización de encuentros literarios con los autores cercanos al entorno cultural del alumnado y estudios monográficos sobre autores de otras épocas que reflejen en su obra la cultura propia de su comunidad autónoma. – Producción de textos de intención literaria.	

4.4.1. Objetivos y contenidos mínimos.

Como se ve, la lista de contenidos es amplia y difícil de reducir a sus elementos fundamentales, sobre todo si éstos han de ser explicados y transmitidos a los alumnos a efectos del cumplimiento de la normativa sobre evaluación. Así pues, conviene formular una breve lista de contenidos (en realidad se trata de una mezcla algo *sui generis* de objetivos y contenidos) mínimos que deben alcanzar nuestros alumnos al término de este curso:

1. Competencia suficiente en la expresión oral y, sobre todo, escrita. Se considerarán fallos muy graves la falta de precisión y claridad, la desorganización y las incoherencias textuales, la pobreza o impropiedad en la utilización del léxico, los errores generalizados de puntuación y de construcción sintáctica, la incapacidad para construir un discurso oral coherente y la reiteración en las faltas de ortografía.
2. Competencia suficiente en lo concerniente a la comprensión y análisis de textos: identificación y ordenación de ideas fundamentales y secundarias; identificación de los principales mecanismos de adecuación, cohesión y coherencia, y de los registros lingüísticos; identificación de los rasgos fundamentales de la tipología textual; análisis de los niveles morfológico y sintáctico; conocimiento de los principales fenómenos semánticos. El alumno habrá de utilizar la terminología adecuada y deberá organizar su análisis de forma coherente. Se considerarán fallos muy graves los errores de comprensión e interpretación, la incapacidad para formular acertadamente su tema, estructura, intención y propósito, la paráfrasis y la divagación generalizadas, la utilización del texto como "pretexto" para tratar aspectos irrelevantes, la insuficiencia del análisis formal, la desorganización o confusión generalizada del ejercicio y la ausencia de la terminología técnica –métrica, retórica, géneros, etc. – necesaria.
3. Demostrar la lectura de las obras que son objeto del programa. Asimismo, demostrar información correcta sobre los movimientos literarios, autores y obras más importantes. Se considerarán fallos muy graves a este respecto la falta sistemática de las tareas de lectura, las confusiones y los errores de definición y caracterización en conceptos básicos de teoría e historia literaria, los anacronismos y errores en la periodización, y las insuficiencias en la información sobre los movimientos literarios y culturales, los autores y las obras.
4. Mantener actitudes adecuadas. La inasistencia o impuntualidad reiteradas (salvo causas de fuerza mayor), la reiteración de actitudes de desinterés, la acumulación de notas de clase de carácter negativo, la falta de aplicación o incumplimiento de las tareas asignadas y otras actitudes semejantes podrán determinar el suspenso en un trimestre o en la totalidad del curso, de acuerdo con las normas de calificación fijadas en esta programación.

4.4.2. Temas transversales.

La didáctica de los temas transversales no puede superar los límites del área –que, aunque amplios, no son infinitos–, no sólo porque así se mantiene la coherencia interna de la disciplina, sino sobre todo porque en Bachillerato no sobra precisamente el tiempo. Se trata, por tanto, de ceñir el tratamiento de los temas transversales a las actividades curriculares, para lo cual creemos que el área de Lengua y Literatura Castellana en Bachillerato ofrece muchas oportunidades:

- El tratamiento de temas de actualidad que suscitan el debate, la opinión y el pensamiento crítico de los alumnos, tarea que se puede realizar perfectamente a partir del análisis y comentario de textos de diverso origen: periodístico (los artículos de opinión de la prensa dan mucho juego), histórico, científico, jurídico, etc.
- La lectura, interpretación y discusión de obras literarias, que proporcionan acceso al pensamiento de otras épocas y culturas, y permiten ahondar en la capacidad de reflexión y elaboración de juicios personales por parte de los alumnos. Los textos literarios que se tratan en este primer curso de Bachillerato se prestan magníficamente a esta labor, pues permiten tratar temas como la discriminación de la mujer (*La Celestina*), la rebeldía frente a las normas sociales (*Libro de buen amor*), el racismo y los conflictos de clase (*Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha*), la honra y el honor (*Lazarillo de Tormes*, *Fuenteovejuna*), etc.
- El estudio de la situación lingüística de España y de Navarra (objeto de la unidad didáctica de esta memoria), que permite observar la situación de lenguas en contacto y fomentar actitudes de solidaridad, respeto a la diferencia y tolerancia.

4.5. EVALUACIÓN.

4.5.1. Concepto y características de la evaluación en Bachillerato[19].

La evaluación en 1º de Bachillerato debe prestar atención a las características específicas de la etapa, a la situación de aprendizaje con la que llegan los alumnos (en su mayoría procedentes de 4º de Secundaria) a este curso, y a la referencia que constituye la prueba de acceso a la universidad, que realizan buena parte de los estudiantes al término de su escolarización en Bachillerato. En correspondencia con estos requisitos, concibo la evaluación en esta etapa del siguiente modo:

- El proceso de evaluación debe dar cuenta, de forma conjunta e integradora, de todas las capacidades de los alumnos, para lo cual es imprescindible utilizar diversos criterios, aplicados a través de procedimientos e instrumentos de evaluación variados.
- Debe acostumbrar a los alumnos a los niveles de exigencia propios del Bachillerato, que son diferentes de los de Secundaria, por lo cual habrá que utilizar, ya desde el inicio de la etapa, y con progresiva y creciente dificultad, pruebas formalizadas que habitúen a los alumnos a un trabajo académico constante, y que reflejen las características de la Prueba de Acceso a la Universidad.
- La evaluación en el primer curso de Bachillerato debe tener una función orientadora específica; en efecto, no son raros los casos en que el alumno ha equivocado su elección de modalidad e itinerario formativo. El proceso de evaluación deberá registrar estas situaciones y corregirlas en la medida de lo posible.
- Las normas de evaluación y calificación deben estar en correspondencia con la mayor exigencia académica de la etapa, pero también deben contemplar las dificultades de aprendizaje inherentes a la etapa, facilitando las actividades de recuperación y la posibilidad de que los alumnos que tienen el área pendiente puedan superarla.

4.5.2. Criterios de evaluación.

Permiten establecer el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos en relación con las capacidades indicadas en los objetivos de la materia. El nivel educativo ha de ser medido en el contexto de los objetivos, con flexibilidad y no de forma mecánica. Tales criterios de

19. Todo lo señalado en este epígrafe tiene en cuenta la Orden Foral 151/2002, de 9 de mayo, del Consejero de Educación y Cultura, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra (*B.O.N.*, 17-VI-2002).

evaluación, por otra parte, han de servir al profesorado para evaluar no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo. Los criterios que figuran en esta programación se ajustan a los siguientes principios:

- Reflejan los aprendizajes básicos del área, es decir, los contenidos que se necesitan para seguir con aprovechamiento el proceso educativo en el nivel o etapa superior.
- Se refieren, de manera equilibrada, a los distintos tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.
- Ofrecen suficiente precisión para evaluar los diferentes contenidos de enseñanza, con el fin de establecer un diagnóstico fiable sobre el proceso educativo.
- Brindan suficiente flexibilidad ante la diversidad de actividades de evaluación y la heterogeneidad del alumnado, profesores y recursos didácticos.
- Cumplen una función formativa para los profesores, ya que les permiten reflexionar sobre su actividad docente, y para los alumnos, a quienes informan sobre sus aprendizajes.
- Tienen una función orientadora para el profesorado, en cuanto que le permiten tomar decisiones acertadas sobre la promoción de los alumnos.

CRITERIOS DEL CURRÍCULO OFICIAL	CRITERIOS DE LA PROGRAMACIÓN PARA 1º DE BACHILLERATO
1. Sintetizar oralmente y por escrito textos orales y escritos, señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.	1.1. Descubrir la progresión temática de textos escritos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos y resumir de manera oral el contenido. 1.2 Reflejar en un esquema las ideas esenciales de textos espontáneos y planificados. 1.3 Elaborar un resumen de una exposición oral realizada en el aula. 1.4. Captar la intención comunicativa de los texto con el fin de descubrir su verdadero sentido. 1.5 Descubrir incoherencias o ambigüedades en el desarrollo discurso aportando una opinión personal razonada.
2. Consultar fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia.	2.1. Planificar y llevar a cabo sencillos trabajos de investigación. 2.2. Localizar información en la bibliografía, bases de datos e Internet. 2.3. Manejar índices, fichas y otros sistemas de localización, recopilación y clasificación de la información. 2.4. Recopilar información sobre un tema, analizarla e integrarla en una reelaboración personal.
3. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia y cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.	3.1. Producir textos escritos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos adecuados a la situación comunicativa y teniendo en cuenta la intencionalidad. 3.2. Crear textos escritos cuidando la coherencia en la organización de ideas, de acuerdo a la forma del discurso y al género textual. 3.3. Respetar la concordancia y la corrección ortográfica y emplear un vocabulario variado en las propias producciones escritas. 3.4. Identificar los géneros periodísticos y descubrir incoherencias, ambigüedades o manipulaciones. 3.5. Valorar con criterio propio la información procedente de los medios de comunicación.
4. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.	4.1. Utilizar la reflexión sobre la lengua a nivel textual, oracional y de la palabra, para la comprensión de los textos y el enriquecimiento de la propia expresión. 4.2. Analizar los constituyentes en oraciones simples y conocer el valor significativo de la entonación en las diferentes modalidades oracionales. 4.3. Emplear adecuadamente los recursos cohesivos del idioma en las producciones propias, habladas o escritas.
5. Discernir los componentes básicos y la estructura del léxico español.	5.1. Conocer los diferentes procedimientos de formación de palabras con el fin de aumentar el vocabulario. 5.2. Reconocer los fenómenos de homonimia, polisemia, sinonimia y antonimia, como aspectos básicos de la cohesión textual. 5.3. Aplicar los conceptos de homonimia, polisemia, sinonimia y antonimia a las propias producciones para mejorar la riqueza y variedad léxica.

6. Distinguir las variedades de la lengua, así como las diferentes lenguas constitucionales de España y sus variedades, conociendo su origen y evolución.	6.1. Conocer el origen y la evolución de las distintas lenguas de España. 6.2. Diferenciar las características de las grandes etapas de la formación del castellano. 6.3. Reconocer los rasgos principales de las variedades meridionales del castellano. 6.4. Identificar y localizar fenómenos de contacto entre las distintas lenguas constitucionales. 6.5. Utilizar el diccionario para conocer la etimología y el origen de las palabras. 6.6. Localizar fenómenos de bilingüismo y diglosia.
7. Conocer e identificar las diferentes variedades del español (espaciales, sociales y de estilo) mediante la observación directa.	7.1. Reconocer diferentes usos de la lengua debidos a la procedencia geográfica, al nivel sociocultural y a la situación comunicativa mediante la observación directa en coloquios, encuestas, conversaciones, etcétera. 7.2. Analizar usos diversos en documentos procedentes de distintos ámbitos y, en especial, en los transmitidos a través de los medios de comunicación.
8. Identificar el género al que pertenece un texto literario y reconocer sus elementos estructurales básicos y sus recursos lingüísticos.	8.1. Conocer los caracteres principales de los diferentes géneros literarios. 8.2. Leer, de manera comprensiva y crítica, textos literarios, reconociendo el tema o temas principales y su progresión a lo largo de la obra. 8.3. Reconocer los principales procedimientos retóricos y su aportación en el significado y sentido del texto. 8.4. Emitir un juicio de valor tanto de la forma como del contenido de la obra literaria. 8.5. Crear textos de intención literaria empleando estructuras de género y procedimientos retóricos y siguiendo los modelos de la tradición literaria.
9. Valorar y conocer la evolución histórica de las formas literarias en la Edad Media y los siglos XVI y XVII, atendiendo al marco histórico y cultural, y a su relación con los autores y obras más destacados.	9.1. Conocer los principales movimientos artísticos y su evolución cronológica. 9.2. Contextualizar cada movimiento artístico en sus coordenadas históricas, sociales y culturales. 9.3. Relacionar autores y obras con sus circunstancias históricas, sociales, culturales y gustos estéticos. 9.4. Valorar las formas literarias como parte integrante del patrimonio cultural y artístico.
10. Analizar y comentar obras completas de las diferentes épocas y de los autores más destacados de cada una de ellas.	10.1. Comentar textos completos de la historia literaria, atendiendo a los aspectos formales y de contenido. 10.2. Leer y analizar obras completas pertenecientes a los diferentes movimientos estéticos, teniendo en cuenta la situación comunicativa, los rasgos formales y los temas tratados.
11. Conocer y valorar las obras y los autores más representativos de la literatura de la Edad Media y de los siglos XV, XVI y XVII en las diversas lenguas constitucionales y en las grandes líneas de la literatura universal.	11.1. Conocer las obras y a los autores más representativos de los distintos movimientos estéticos que se han producido desde la Edad Media hasta el siglo XVII. 11.2. Comentar fragmentos las obras extensas y relevantes de la historia literaria, percibiendo los rasgos formales y de contenido que permiten adscribirlas a un movimiento artístico.
12. Manejar los recursos informáticos básicos (procesadores de textos, correctores ortográficos, bases de datos, Internet, multimedia…) y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.	12.1. Utilizar las nuevas tecnologías de la información; en particular, los programas procesadores de texto, en la elaboración de los trabajos de clase. 12.2. Localizar información en los nuevos sistemas informatizados de almacenamiento; en especial, los contenidos de Internet.

4.5.3. Instrumentos y pruebas de evaluación.

Como hemos dicho antes, la evaluación en Bachillerato debe atender a las características específicas de la etapa, entre las cuales tiene singular importancia el aumento de la exigencia académica con respecto a Secundaria. Los exámenes, controles y pruebas semejantes tendrán, por tanto, una primacía con respecto a otras pruebas de evaluación, y así deberá reflejarse en las normas de evaluación y calificación. Entre los instrumentos y pruebas de evaluación más apropiados para aplicar en 1º de Bachillerato, hay que incluir los siguientes:

- Observación del trabajo diario, tanto individual como de grupo: tareas de estudio, aplicación en clase, preguntas del profesor sobre los contenidos trabajados en clase, etc.
- Actividades escritas y orales de distinto tipo: participación en actividades de expresión oral; realización de resúmenes, esquemas, redacciones, etc.
- Comentarios y análisis de textos de diferente tipo y condición. Habrá que distinguir aquí entre los comentarios que se realizan en clase (incluidos en muchos casos a pruebas objetivas) y los comentarios que los alumnos preparan en casa.
- Pruebas objetivas, de distinto tipo y condición, pero en general centradas en tareas de comprensión y análisis textual, que son los contenidos más importantes en la Prueba de Acceso a la Universidad.

El sistema de calificación correspondiente a la aplicación de estos instrumentos y pruebas se detalla en el epígrafe siguiente.

4.5.4. Sistema de evaluación y calificación.

Como resultado del proceso de evaluación y de la aplicación de los criterios e instrumentos antedichos, se formulará, en cada uno de los trimestres, y al finalizar el curso académico, una valoración positiva o negativa del conjunto del área, la cual se expresará en un número entero de 1 a 10. Esta valoración estará determinada por la aplicación de las siguientes normas de calificación:

1. Ninguna de las observaciones que integran el proceso de evaluación tendrá carácter exclusivo, ni se evaluará a ningún alumno por medio de una observación única[20]. No obstante, todos los alumnos deberán tomar parte en aquellas actividades o pruebas a las que el profesor conceda una valoración más destacada y tengan consideración de actividades o pruebas oficiales de evaluación (de esta consideración se les advertirá previamente). La no realización de estas pruebas (salvo causa plenamente justificada según las normas del instituto) traerá consigo la calificación de suspenso en el trimestre correspondiente o, en su caso, en la totalidad del área.

2. Cualquier prueba de evaluación podrá considerarse suspendida -y en tal caso le corresponderá la calificación de 0 puntos sobre 10- si existe constancia de que el alumno ha copiado, ha permitido que otros copiaran de su trabajo, ha "apuntado" a un compañero o ha participado en cualquier actividad o estrategia orientada a mejorar los resultados académicos -suyos o de otros- mediante procedimientos deshonestos. Asimismo, el profesor podrá rechazar un examen o ejercicio escrito si su presentación o caligrafía lo hacen ilegible; en este caso quedará a su criterio la repetición de la prueba o su sustitución por una prueba oral.

3. Las observaciones y correcciones que realice el profesor sobre las tareas, ejercicios y trabajos de los alumnos serán conocidas por éstos siempre que sea posible; para ello, el profesor mostrará los ejercicios una vez corregidos, evaluará en público una actividad, o utilizará estrategias semejantes. Esta norma se considera de obligado cumplimiento en el caso de las pruebas objetivas, cuyas correcciones y observaciones deberán en todos los casos ser conocidas por los alumnos. El profesor podrá negar ocasionalmente este derecho a un alumno si observa en él actitudes o comportamientos que hagan impracticable el proceso de autoevaluación.

4. La calificación global de cada evaluación trimestral dependerá de las obtenidas en las diversas observaciones y pruebas realizadas. La ponderación que se aplique a éstas estará en función de la importancia relativa que en cada caso el profesor les otorgue y de las normas generales del Depar-

20. De esta norma sólo se exceptuarán los alumnos que se examinen en la convocatoria de septiembre, los alumnos libres y aquellos que, como resultado de un procedimiento sancionador, puedan verse privados del derecho a la evaluación continua.

tamento, entre ellas las relativas a las faltas de ortografía. El baremo de valoración correspondiente a cada uno de los instrumentos de evaluación será el siguiente:

- Observación de la actividad didáctica diaria: respuestas a las preguntas de clase, realización de ejercicios diversos, controles de lectura, etc.: 20 %.
- Comentarios de texto, redacciones, otros trabajos individuales y de grupo: 20 %.
- Pruebas objetivas, exámenes y similares: 60 %.

La no realización o el abandono manifiesto y reiterado en cualquiera de los tres apartados que acabamos de mencionar supondrá el suspenso en la evaluación o, en su caso, el curso completo. Además, e independientemente de la calificación obtenida en los exámenes o pruebas objetivas, se considerará suspenso a todo alumno que, de forma sistemática, obtenga calificaciones negativas -o cuya actitud o inasistencia a clase haga imposible anotarlas- en las demás observaciones del trimestre. Por otro lado, debemos recordar que un alumno que cometa un 15% de faltas injustificadas en un área puede ser sancionado con la pérdida de su derecho a la evaluación continua.

5. En todos los casos se considerará aprobada una evaluación cuando, una vez examinadas y ponderadas todas las observaciones realizadas en el trimestre, el alumno obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10. Si la calificación es inferior, la evaluación se considerará suspendida. Dado que la calificación trimestral. corresponde a una ponderación conjunta de todas las observaciones realizadas, el suspenso afectará a todo el contenido del trimestre y en ningún caso a una sola de sus partes.

6. El profesor del área informará a los alumnos que hayan suspendido una evaluación acerca de aquellos aspectos en que su rendimiento ha sido insuficiente, y les orientará respecto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos y sobre las actividades que han de llevar a cabo para alcanzarlos. La recuperación de una evaluación suspendida se comprobará en la siguiente, mediante la realización de pruebas objetivas las cuales incluirán preguntas relativas a los ejes de contenido tratados en el trimestre que sea objeto de recuperación.

7. La calificación final tendrá como referente último el logro (o la no consecución) de los objetivos programados para el curso, y especialmente el de los mínimos señalados. Cuando las tres evaluaciones hayan sido calificadas positivamente, la calificación final del curso será el resultado de realizar la media aritmética de las tres, si bien dicha media podrá corregirse en función de circunstancias singulares (actitud, hábito de trabajo, grado de madurez del alumno, etc.). En caso de que, una vez completadas las actividades de recuperación correspondientes, la calificación de una evaluación trimestral siga siendo negativa, se utilizará asimismo como referente esencial el logro de los objetivos programados para el curso, si bien en este caso deberá afinarse al máximo en la decisión respecto a su consecución; la operación no se llevará a cabo, de todos modos, si la calificación de la evaluación suspendida es inferior a 3 puntos sobre 10. Por otro lado, la media aritmética no podrá ser inferior a 5 puntos sobre 10 para que el conjunto del curso se considere aprobado. En ningún caso consideraremos aprobada el área en la convocatoria ordinaria de junio si el alumno presenta dos evaluaciones suspendidas.

8. El suspenso en la calificación de la convocatoria de junio afectará a la totalidad del área. Para favorecer las posibilidades de los alumnos suspendidos en esta convocatoria, el profesor les informará con detalle de aquellos aspectos en que su rendimiento ha sido insuficiente, y les orientará respecto a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación mínimos y sobre las actividades que han de llevar a cabo para alcanzarlos; asimismo, les orientará sobre el planteamiento general de la prueba de septiembre. Para esta convocatoria extraordinaria se considerarán de aplicación los mismos criterios de evaluación exigidos durante el resto del curso, los mismos contenidos mínimos e idénticas normas de calificación.

9. Si bien parece aconsejable una cierta flexibilidad en esta materia, consideramos imprescindible promover en nuestros alumnos la conciencia de que deben perseguir una expresión ortográficamente impecable. Así pues, cualquier ejercicio puede quedar suspendido si presenta más de cuatro faltas graves (*b*/*v*, *g*/*j*, *x*/*s*, *c*/*z*, errores relacionados con la ortografía de la *h* y otros de semejante tenor) o más de veinte faltas relacionadas con la tilde ortográfica, uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas, uso caprichoso de la numeración o las abreviaturas, etc. (lo que denominamos faltas leves de ortografía). Por otro lado, la comisión de faltas de ortografía en aquellos instrumentos de evaluación de que en cada caso se trate será penalizada de acuerdo con las siguientes normas: 0'1 puntos por cada falta relativa al uso de las tildes, las mayúsculas y otros fallos leves de ortografía y puntuación; 0'5 puntos por cada una de las denominadas "faltas graves" de ortografía. Esta penalización se llevará a cabo sobre la calificación final de la prueba o ejercicio.

10. Los alumnos podrán solicitar, exclusivamente a título individual, la realización de pruebas o trabajos con el fin de mejorar la calificación de un trimestre o la final del curso; el profesor podrá autorizar o denegar esta posibilidad sin ninguna limitación a su criterio. A efectos de medias y otras ponderaciones, el profesor sólo tendrá en cuenta la calificación de estos ejercicios si es más alta que la calificación ordinaria de la evaluación.

11. Las eventuales reclamaciones de los alumnos o sus padres o tutores legales sobre las calificaciones de las pruebas o bien sobre las calificaciones de las evaluaciones trimestrales y final se atendrán en todos sus aspectos a la legislación vigente, así como a lo dispuesto en el proyecto curricular de Bachillerato y en el proyecto educativo del instituto.

4.5.5. Hojas de cálculo para la calificación.

Con el fin de automatizar la mayor parte del trabajo que supone la obtención de las calificaciones trimestrales (y digo parte porque la decisión final siempre es, y debe ser, competencia del profesor), he diseñado una hoja de cálculo que permite obtener la calificación final de cada trimestre a partir de las observaciones y pruebas de evaluación realizadas, de acuerdo con lo establecido en el punto 4 de estas normas de evaluación[21].

4.5.6. Medidas de recuperación para los alumnos pendientes.

Durante el primer mes del curso escolar, el jefe del departamento, en coordinación con los profesores que imparten el área en 1º y 2º de Bachillerato, y de acuerdo con el Jefe de Estudios, convocará a los alumnos y alumnas que tengan el área pendiente de 1º a una reunión informativa, con el fin de explicarles su situación y detallar las medidas que hayan de poner en práctica para alcanzar los objetivos del área. Se convocarán al menos tres exámenes (uno por trimestre), en fechas que se procurará no coincidan con las de las evaluaciones ordinarias.

De acuerdo con lo que establece la legislación vigente, el proceso de evaluación de los alumnos pendientes es competencia del Jefe del Departamento. No obstante, a fin de facilitar el seguimiento de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje, los profesores que imparten el área en Bachillerato podrán colaborar en las diversas actuaciones previstas en este proceso siempre que así se acuerde entre todos los miembros del Departamento de Lengua. En cualquier caso, las decisiones acerca del calendario y contenido de los ejercicios y exámenes de recuperación y sobre la calificación final del área pendiente serán tomadas por el jefe del departamento en colaboración con los profesores de Bachillerato.

---

21. El modelo de hoja de cálculo aparece al final de esta memoria, en el Anexo I.

Todas las decisiones relativas a la evaluación de los alumnos que tengan el área pendiente se atendrán a lo establecido en la presente programación con carácter general en cuanto a objetivos, contenidos, criterios de evaluación y normas de calificación. El nivel de rendimiento será idéntico al que se exige a los alumnos matriculados en 1º de Bachillerato.

4.6. METODOLOGÍA.

La acción didáctica en Bachillerato debe llevarse a cabo en directa correspondencia con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que ya hemos expuesto. Además, las actividades didácticas tendrán que corresponder al nivel de exigencia académica marcado por el currículo y entrenar al alumno en las habilidades y técnicas necesarias para afrontar con éxito la Prueba de Acceso a la Universidad. Teniendo todo esto en cuenta, enuncio a continuación los principios metodológicos básicos que orientan no sólo la presente programación, sino también la unidad didáctica que se desarrolla en el epígrafe 5.

1. La metodología debe conceder el necesario protagonismo a unos alumnos que se hallan en una edad crítica para la maduración de su personalidad y de sus capacidades intelectuales, afectivas y de relación social e interpersonal. Las actividades didácticas y el proceso de evaluación se realizarán teniendo en cuenta este punto de vista, que implica no sólo el trabajo activo del alumno en tareas de investigación, búsqueda de información, análisis y síntesis, sino también el conocimiento y asunción responsable de la relación entre su interés y entrega hacia las tarea escolares y los resultados académicos.
2. Se debe favorecer la comunicación profesor-alumno y la de los alumnos entre sí. En el primer caso, mediante una actitud abierta hacia las dudas y dificultades que inevitablemente aparecen en el proceso de aprendizaje. En el segundo, mediante el fomento del trabajo en equipo, el diálogo, el debate, y la confrontación productiva de ideas y argumentos.
3. Es necesario fomentar el aprendizaje significativo, de modo que el propio alumno vaya asentando y profundizando sus capacidades, a través de un proceso continuo de análisis, reinterpretación, reconstrucción y actualización de sus conocimientos, de sus habilidades y de sus actitudes y valores.
4. Son básicas en la didáctica del curso y de la etapa las actividades de comprensión y producción de textos orales y escritos, dirigidas por el profesor mediante una secuencia de propuestas de trabajo variadas, graduadas y bien orientadas. La acción didáctica deberá hacer hincapié en el desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual y de hábito de estudio.
5. El principio metodológico de la investigación debe adoptar en este etapa formulaciones procedimientos próximos al método científico, que contribuyan a la consolidación del pensamiento abstracto, el planteamiento y resolución de hipótesis y el análisis de relaciones complejas. A este respecto, considero de especial relevancia la práctica de pequeños trabajos de investigación, la utilización contrastiva y analítica de distintas fuentes de información, el uso de los recursos de la biblioteca del centro, el manejo adecuado de la bibliografía y la utilización de técnicas de búsqueda a través de procedimientos informáticos (CDs, Internet, etc.).
6. En la medida de lo posible –pero yo no considero que ello deba constituir una obsesión paralizadora de los muchos deberes docentes del profesor– la metodología debe procurar la motivación del alumno; para ello, es necesario potenciar las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real, mediante técnicas y estrategias diversas: reproducción en el aula de situaciones de la vida real del adulto –exposiciones, debates, análisis y producción de todo tipo de textos–, contacto de primera mano con situaciones y hechos de actualidad (a través de la prensa, la radio, la televisión, el cine, los diversos contenidos ofrecidos a través de Internet), selección adecuada de las lecturas complementarias, etc.
7. Utilización de medios didácticos variados: vídeos, tecnologías multimedia, medios informáticos comerciales (enciclopedias electrónicas) o creados por el profesor (por ejemplo, gráfi-

cos o páginas web). En cualquier caso, estos avances didácticos no deben hacernos perder el norte de nuestra disciplina, que no sólo por los actuales planteamientos curriculares, sino también por su propia tradición y virtud formativa, exige que los alumnos lean y se enfrenten a la tarea, no siempre gratificante a corto plazo, y a menudo ardua, de decodificar el texto escrito, que hasta el momento (y probablemente por bastante tiempo aún), es la más variada y enriquecedora fuente de información de calidad.

4.7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El principio de atención a la diversidad en Bachillerato debe aplicarse de forma distinta a como se hace en Secundaria, por razones obvias en las que no voy a demorarme. Sólo insistiré en una de ellas: como enseñanza postobligatoria que es, y muy relacionada con estudios posteriores que exigen una intensa dedicación, el Bachillerato demanda de los alumnos no sólo capacidades suficientes, sino también la necesaria persistencia en las tareas escolares. Así pues, la atención a la diversidad en esta etapa debe orientarse en dos direcciones distintas, pero complementarias:

1. La detección de los casos en que se constata una equivocación del alumno acerca de la optatividad o itinerario curricular elegido, o una clara desproporción entre sus capacidades y las exigencias académicas de la etapa.
2. La puesta en práctica de sistemas de recuperación de alumnos con áreas pendientes –lo cual no siempre es tarea fácil, por problemas de diversa índole, no siempre imputables a los alumnos, sino a la conveniencia de los docentes y a la propia estructura de los centros– que garantice una observación regular del proceso de recuperación y una calificación justa.

5. UNIDAD DIDÁCTICA: “LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE ESPAÑA Y DE NAVARRA”.

5.1. PLANTEAMIENTO Y ENFOQUE DE LA UNIDAD.

El tema de la situación lingüística de España y de Navarra puede abordarse desde varias perspectivas mutuamente complementarias:

- Enfoque diacrónico, basado en una descripción cronológica de la historia de las lenguas neolatinas peninsulares y de las relaciones históricas entre el castellano y el euskera.
- Enfoque sincrónico, que puede adoptar diversas perspectivas:
    - Desde la geografía lingüística, es decir, centrado en el estudio de la distribución geográfica de las lenguas y dialectos españoles.
    - A partir de nociones de sociolingüística, cuyo interés se localiza en los fenómenos relativos a la situación de lenguas en contacto: bilingüismo y plurilingüismo, grados de bilingüismo, diglosia, etc.
    - A partir de enfoques de política lingüística, para observar los fenómenos relativos a la situación legal y social de las lenguas españolas, las políticas de recuperación del idioma, los casos de diglosia y diglosia cruzada, etc.

En realidad, la unidad didáctica que presento a continuación no se decanta claramente por ninguno de los enfoques antedichos, todos los cuales presentan problemas específicos de cara a su aplicación didáctica en el nivel propio del Bachillerato. Por el contrario, he procurado realizar una síntesis algo ecléctica de todos ellos, puesto que en cada uno pueden encontrarse elementos de análisis que amplían y enriquecen el alcance de la unidad didáctica.

Como ya he dicho reiteradamente, esta unidad didáctica está diseñada para su aplicación en 1º de Bachillerato, aunque tampoco veo ningún inconveniente que impidiera ponerla en práctica en 2º (de hecho, sería todavía más apropiado, pero hay que tener en cuenta que el programa de Selectividad de este curso impone sus propias exigencias), o incluso dividir sus contenidos y distribuirlos entre los dos cursos de la etapa. Los alumnos de esta etapa ya poseen algunos conceptos lingüísticos y habilidades de lectura, interpretación y análisis que les permitirán comprender los fenómenos que se tratan en la unidad; por otra parte, los conflictos sociales, políticos y aun históricos que subyacen a la actual situación de lenguas en contacto hacen muy aconsejable que la unidad se aplique en una etapa de enseñanza cuyos alumnos ya han alcanzado una cierta madurez y autonomía de juicio.

De acuerdo con la distribución y temporalización de contenidos descrita en el epígrafe 4.4, tengo previsto aplicar la unidad didáctica en el primer trimestre del curso, a lo largo de diez sesiones (entre dos y tres semanas). Dada la índole básicamente procedimental de las actividades, su metodología activa y la variedad de los materiales empleados, considero que su puesta en práctica durante los compases iniciales del curso puede servir como elemento añadido de motivación. Por otra parte, y teniendo en cuenta el carácter singular de los materiales y metodología que se emplean, durante el desarrollo de la unidad me abstendré de tratar contenidos literarios, de modo que las cuatro sesiones semanales de la asignatura estarán íntegramente dedicados a la presente unidad.

Como se verá al repasar el conjunto de objetivos, contenidos y actividades, no contemplo en esta unidad didáctica la situación del español en el mundo. No obstante, es evidente que el estudio del español y sus dialectos peninsulares exige también alguna observación (que se completará en el segundo curso de la etapa) sobre el español en Hispanoamérica. Por otra parte, los contenidos que se abordan en la unidad didáctica exigen necesariamente una simplificación con respecto a la realidad objeto de estudio. En efecto, la situación dialectológica de las lenguas de España es tan compleja en sus detalles que sería imposible, y aun perjudicial, abordarla en una clase de Bachillerato sin las necesarias adaptaciones.

Finalmente, conviene hacer algunas puntualizaciones con respecto al enfoque ideológico que preside esta unidad. No hace falta subrayar que cualquier acercamiento a las situaciones de lenguas en contacto puede resultar polémico, máxime en una sociedad como la navarra, bastante polarizada en relación con el conflicto lingüístico castellano-euskera y con las posiciones políticas que se entremezclan con él. Mi propia actitud, tanto a la hora de diseñar la unidad como de ponerla en práctica, intenta huir de todo dogmatismo para situarse en un plano de respeto, tolerancia y comprensión hacia la protección de las lenguas minoritarias, consagrada por la Constitución española y los estatutos de autonomía de las comunidades bilingües. Por otro lado, es mi intención proporcionar a los alumnos las informaciones y herramientas de análisis que les permitan construir críticamente su propio enfoque personal sobre el conflicto lingüístico; aunque no pretendo adoctrinarles, es inevitable que mi acción didáctica aparezca teñida por mis propias convicciones, y en este sentido me gustaría dejar bien claro que no comparto las ideas de los defensores de la uniformización lingüística a favor de las lenguas mayoritarias, ni tampoco la de quienes mantienen una especie de convencimiento angélico respecto a la capacidad de una sociedad bilingüe para resolver todos sus problemas, ni mucho menos la de quienes desean volver las tornas históricas para alcanzar un monolingüismo de signo distinto al que ahora detestan.

5.2. OBJETIVOS.

Mediante la puesta en práctica de la unidad didáctica y las actividades que forman parte de ella, se trata de lograr los siguientes objetivos:

1. Que los alumnos comprendan los principales fenómenos históricos, sociales y políticos que han dado como resultado la actual configuración de la situación lingüística de España y de Navarra.
2. Que comprendan la realidad social, legal y política relacionada con la situación lingüística de España y de Navarra, incluidos los derechos y deberes de los ciudadanos respecto al uso de las distintas lenguas oficiales.
3. Que conozcan, valoren y adopten posturas personales, argumentadas y razonadas, en torno a los aspectos esenciales de la política lingüística en Navarra.
4. Que acepten la realidad plurilingüe de España y de Navarra como una riqueza cultural y social que merece especial protección y desarrollo.
5. Que desarrollen actitudes de tolerancia y respeto hacia las manifestaciones lingüísticas en las lenguas oficiales en España y Navarra.
6. Que identifiquen, a partir de textos orales y escritos sencillos, los rasgos fundamentales de las cuatro lenguas oficiales españolas: castellano, catalán, gallego y vasco, y que identifiquen sobre mapas su distribución geográfica actual.
7. Que identifiquen, a partir de textos orales y escritos sencillos, los rasgos fundamentales de los principales dialectos del castellano (leonés y bable, aragonés, dialectos meridionales), y que identifiquen sobre mapas su distribución geográfica actual..
8. Que conozcan los aspectos esenciales de la relación entre el castellano y el vasco, así como las interferencias que se producen entre ambas lenguas.
9. Que comprendan los fenómenos relativos a las situaciones de lenguas en contacto (bilingüismo, diglosia) y que sean capaces de analizar y valorar los posibles conflictos lingüísticos y sociales que se producen en dichas situaciones.
10. Que preparen y pongan en práctica, tanto de forma individual como en grupo, sencillos trabajos de investigación, mediante encuestas de campo y operaciones de búsqueda de información en diversos ámbitos: noticias de prensa, manuales sobre dialectología y sociolingüística, webs de Internet, etc.
11. Que elaboren los informes y documentos correspondientes a las tareas de investigación y búsqueda de información, y que se ejerciten en la redacción de textos escritos.

5.3. CONTENIDOS.

Los contenidos de la unidad didáctica pueden agruparse en tres bloques diferenciados, correspondientes a conceptos, procedimientos y actitudes. He dispuesto los dos primeros en columnas paralelas, para que sea más sencillo observar sus relaciones mutuas. Dejo en tabla aparte los objetivos actitudinales, porque al ser muy generales, y afectar a la mayor parte de la unidad, resulta complicado situarlos en correspondencia exacta con los demás.

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
- La variación lingüística y sus clases: diacrónicas, diatópicas, diastráticas, diafásicas.	- Reconocimiento de variedades lingüísticas en textos de diverso tipo.
- La romanización de la Península Ibérica. El latín vulgar. La fragmentación del latín. - Lenguas romances y lenguas no románicas (vasco). - La relación del castellano con los demás romances peninsulares y con el vasco. El concepto de sustrato.	- Reconocimiento de los principales rasgos característicos de la evolución desde el latín hasta las lenguas y dialectos romances de la Península Ibérica. - Análisis y elaboración de cuadros históricos que reflejen la evolución del castellano.
- Criterios distintivos entre lengua y dialecto: genético, histórico, lingüístico, geográfico, literario y sociolingüístico. Aplicación y casos.	- Análisis de situaciones lingüísticas relativas a la relación lengua-dialecto (especialmente en Navarra).
- Dialectos históricos (o constitutivos) y dialectos modernos del castellano. - Principales rasgos diferenciales de los dialectos modernos del castellano: aragonés, leonés, andaluz y hablas meridionales.	- Interpretación y elaboración de mapas dialectales. - Reconocimiento y análisis, a partir de textos dialectales sencillos, de los rasgos diferenciales de los dialectos modernos del castellano.

- Principales rasgos diferenciales de las cuatro lenguas españolas: castellano, catalán, gallego y vasco. - Otras lenguas habladas en España: caló y lenguas de la población emigrante.	- Interpretación y elaboración de mapas lingüísticos. - Reconocimiento, a partir de textos sencillos, de los rasgos diferenciales de las lenguas españolas..
- Lenguas en contacto. - Bilingüismo y formas de bilingüismo. - Diglosia y variedades de diglosia; la diglosia cruzada. - Interferencias lingüísticas.	- Realización e interpretación de encuestas lingüísticas sencillas y otros trabajos de investigación sociolingüística (trabajos individuales o en grupos). - Análisis y valoración de testimonios orales y escritos sobre bilingüismo y diglosia (trabajos individuales o en grupos).
- La relación lengua-nación y la política lingüística. - Enseñanza bilingüe sistemas de enseñanza bilingüe. - El sistema educativo en España y en Navarra ante la realidad de las lenguas en contacto.	- Lectura, comparación y análisis crítico de textos legales (estatutos de autonomía y leyes de normalización) relativos a la situación de las lenguas cooficiales y a su enseñanza, especialmente en Navarra. - Búsqueda de información bibliográfica y en Internet sobre política bilingüismo y política lingüística. - Redacción de breves informes y trabajos sobre lenguas en contacto, bilingüismo y política lingüística. - Organización, puesta en práctica y análisis de debates sobre bilingüismo, situación de lenguas en contacto y política lingüística, a partir de los contenidos tratados en la unidad.
ACTITUDES	
- Interés y participación activa en las actividades lectivas. Aplicación, atención y trabajo en las actividades de clase. - Realización puntual de las tareas y trabajos que se realizan fuera del aula. - Madurez, capacidad analítica y crítica y capacidad para formular opiniones personales, argumentadas y razonadas. - Valoración positiva de la realidad plurilingüe de España y de Navarra como una riqueza cultural y social que merece especial protección y desarrollo. - Respeto y tolerancia hacia las manifestaciones lingüísticas en las lenguas oficiales en España y Navarra. - Respeto y tolerancia hacia las opiniones ajenas. Respeto hacia compañeros y hacia el profesor. - Interés por el trabajo intelectual bien hecho y por su correcta expresión en textos escritos.	

5.4. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.

Describo a continuación las actividades que constituyen el núcleo de la unidad didáctica. Las presento ordenadamente, de acuerdo con la lógica interna de su desarrollo, en función de la secuencia cronológica prevista y en correspondencia con los materiales y recursos implicados en cada una.

5.4.1. Actividades de evaluación inicial.

ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	TIEMPO
1. Someter a los alumnos a una batería de preguntas sobre fenómenos relativos a los principales contenidos de la unidad. No es necesario que se trate de una observación por escrito, y tampoco es conveniente que se plantee como un “examen” previo, que suele intimidar a los alumnos.	- Tabla para la evaluación inicial (epígrafe 5.6.2.1.).	- Menos de una sesión (media clase, o incluso menos tiempo).

5.4.2. Actividades de aprendizaje.

ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	TIEMPO
2. Realizar una exposición, por parte del profesor, de los principales fenómenos relativos a la romanización, el concepto de latín vulgar y la fragmentación del latín. 3. A la luz de los datos aportados por los mapas conceptuales, los mapas lingüísticos y demás materiales, analizar la evolución de los romances peninsulares y sus principales	- Libro de texto. - Documento 1: cuadro comparativo de las evoluciones fonéticas desde el latín a las lenguas y dialectos romances. - Documento 3: mapas históricos y transparencias (ver Anexo I). - Mapas conceptuales (ver Anexo I).	- Dos sesiones (hora y media, aproximadamente).

semejanzas y diferencias.		
4. Mediante los textos y los cuadros de fenómenos lingüísticos, realizar un análisis comparativo de las diversas lenguas de España y de los dialectos del castellano.	- Libro de texto. - Documento 2: relación de breves textos dialectales y en las lenguas oficiales de España. - Documentos complementarios citados en el epígrafe 5.5.4.	- Dos sesiones (hora y media, aproximadamente).
5. A partir de los materiales disponibles, exponer y analizar los fenómenos de lenguas en contacto, bilingüismo y diglosia. 6. Describir la situación legal de la política lingüística en España y Navarra. Analizar las actuaciones de política lingüística y los modelos educativos de educación bilingüe.	- Libro de texto. - Mapas lingüísticos (Ver Anexo I y documentos complementarios, citados en el epígrafe 5.5.4.).	- Dos sesiones (hora y media, aproximadamente).

5.4.3. Actividades de investigación.

ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	TIEMPO
6. Trabajo de investigación por grupos, de acuerdo con las condiciones establecidas en el documento 7.	- Bibliografía, páginas web y materiales complementarios (ver epígrafes 5.5.2., 5.5.3. y 5.5.4.).	- Dos sesiones (dos horas de clase, aproximadamente). - Tiempo de trabajo personal de los alumnos.

5.4.4. Exámenes y otras pruebas objetivas de evaluación.

ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
7. Prueba objetiva para comprobar el aprendizaje de los contenidos tratados en la unidad.	Examen descrito en el epígrafe 5.6.2.4.	- Una sesión (una hora de clase, aproximadamente).

5.4.5. Actividades de evaluación de la unidad didáctica y del profesor.

ACTIVIDADES	MATERIALES Y RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
8. Análisis de aplicación de la unidad didáctica.	Tabla de valoración descrita en el epígrafe 5.6.2.6.	- Fuera de clase (trabajo del profesor).

5.5.6. MATERIALES, BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DE CONSULTA.

5.5.1. Documentos para las actividades lectivas.

A continuación se enumeran los documentos que contienen las actividades lectivas previstas para la unidad didáctica. Para comprender en qué forma se utilizan, véanse los epígrafe 5.4.1. a 5.4.5.

Documento 1. Comparación de la evolución fonética desde el latín a las lenguas y dialectos romances de la Península Ibérica

LATÍN	GALLEGO-PORTUGUÉS	ASTUR-LEONÉS	CASTELLANO	NAVARRO-ARAGONÉS	CATALÁN-VALENCIANO
FILIUM	filho	fíu	hijo	fillo	fill
FACERE	fazer	facer	hacer	facer	fer
PLANUM	chao	chano/llano	llano	plan(o)	pla
LUMINEM	lume	llumbre	lumbre	lumbre	llum
LUNAM	lua	lluna	luna	luna	lluna
ANNUM	ano	año	año	año	any
CASTELLUM	castelo	castiellu	castillo	castiello	castell
LUMBUM	lombo	llombu	lomo	lomo	llom
NOCTEM	noite	nueche	noche	nueite	nit
OCULUM	olho	güeyu	ojo	güello	ull
MULIEREM	muller	muyer	mujer	muller	muyer/muller

CAELUM	ceu	cielo	cielo	cielo	cel
CLAVEM	chave	llave	llave	llave	cla

Tomado de Salvador Gutiérrez, Joaquín Serrano y Jesús Hernández, *Lengua y Literatura Bachillerato 1*, Madrid, Anaya Editorial, 2002.

Documento 2. Textos en las lenguas oficiales de España y textos dialectales.

ARAGONÉS

¿Qué is a fer, hijos de Almudévar? ¿Con qué enforcaréis a ho ferrero que solo tenemos uno? Y ¿qué faremos después sin ferrero? ¿Quién nos luciará las rellas? ¿Quién ferrará as nuestras mulas? Mirad lo que se mocurre. En vez de enforcar a ho ferrero que enforquemos un teisidor que entenemos siete en ho lugar, e por uno menos o más no hemos dir sin camisa.

Braulio Foz, *Vida de Pedro Saputo*.

ASTUR-LEONÉS

Tou yera de los dos; la aldega entera,
el carrerín rosau, la nochi clara...
Tou yera de los dos, ella a mió vera,
so carina de lluz xunt'a mió cara...
La lluna, que espardía
sos pomparines de cristal a mantes,
yera d'ella tamién y yera mía,
ya no yera de tos como endenantes...

Constantino Cabal, *La riqueza de la lluna*.

ANDALUZ

La carbonerilla quemada

Mare, me jeché arena zobre la quemaúra.
Te yamé, dejde er camino... ¡Nunca
ejtuvo ejto tan zolo! Laj yama me comían,
mare, yo te yamaba, ¡y tú nunca benía!

Juan Ramón Jiménez, *Antolojía poética*.

CATALÁN

Diversos són els homes i diverses les parles,
i han convingut molts noms a un sol amor.
La vella i fràgil plata esdevé tarda
parada en la claror damunt els camps.
La terra amb paranys de mil fines orelles,
ha captivat els ocells de les cançons de l'aire.

Salvador Espriu

Diversos son los hombres y diversas las hablas
y han convenido muchos nombres a un solo amor.
La vieja y frágil plata se convierte en tarde
detenida en la claridad sobre los campos.
La tierra, con trampas de mil finos oídos,
ha cautivado a los pájaros de las canciones del aire.

GALLEGO

Este vaise e aquel vaise,
e todos, todos se van;
Galicia, sin homes quedas
que te podan traballar.
Tés, en cambio, orfos e orfas
e campos de soledad,
e nais que non teñen filos
e fillos que non ten pais.
E tés corazóns que sufren
longas ausencias mortás,
viudas de vivos e mortos,
que ninguén consolará.

Rosalía de Castro

Éste se va y aquél se va
y todos, todos se van.
Galicia, sin hombres quedas
que te puedan trabajar.
tienes, en cambio, huérfanos y huérfanas
y campos de soledad,
y madres que no tienen hijos
e hijos que no tienen padres.
Y tienes corazones que sufren
largas ausencias mortales,
viudas de vivos y muertos
que nadie consolará

VASCO

Txoriñoak kayolan
Tristerik du kantatzen
Duelarikan zer yan, zer edan
Kampoa du desiratzen:
Zeren zeren zeren?
Libertatea zoin eden den!

Canción popular vasca

El pájaro en la jaula
canta tristemente;
aunque tenga qué comer y qué beber,
desea el campo.
¿Por qué, por qué?
¡Qué hermosa es la libertad!

Documento 3. Mapas lingüísticos.

Véanse los mapas incluidos en el Anexo I, y los documentos citados en el epígrafe 5.6.4.

Documento 4. Trabajos de investigación por grupos.

Se realizarán en grupos de cuatro o cinco alumnos, a partir de un catálogo de temas que proponga el profesor, o que puedan proponer los alumnos, de forma que cada grupo se encargue de un tema distinto. El profesor dará las instrucciones pertinentes para su elaboración: normas de redacción y presentación, contenido, estructura y plazos de entrega. Los alumnos tendrán que dedicar tiempo propio para la realización del trabajo; no obstante, se prevén dos sesiones para su preparación en clase, durante las cuales el profesor proporcionará material y orientaciones, y los alumnos podrán formular dudas, consultas, etc. He aquí un catálogo de temas de investigación:

1. Realizar una encuesta lingüística a personas mayores del ámbito familiar procedentes de zona vascófona o de otras zonas bilingües o dialectales de España, (abuelos y otros parientes de edad, que mantienen mejor sus peculiaridades lingüísticas), para detectar los rasgos característicos del castellano que utilizan: sustrato vasco o de otras lenguas, influencias dialectales, interferencias lingüísticas.
2. Investigar las distintas políticas lingüísticas que se desarrollan en España, en las comunidades autónomas con lengua propia (Galicia, Euskadi, Cataluña, Valencia, Navarra), comparando sus modelos educativos, los sistemas de enseñanza bilingüe, etc. A estos efectos, resultan imprescindibles las webs que aparecen en el epígrafe correspondiente a materiales.
3. A partir de los libros de Miquel Siguan *Bilingüismo y lenguas en contacto* y *España plurilingüe*, localizar y definir las características de las sociedades bilingües, los distintos tipos y condiciones de origen del bilingüismo, las características de la diglosia, la diglosia cruzada y otros fenómenos relevantes que se producen en situaciones de lenguas en contacto.
4. A partir de la bibliografía disponible y de la información que aparece en Internet, estudiar cómo en otros países (pueden ser ilustrativos los casos de Canadá, Suiza, Bélgica o Inglaterra) se administran las situaciones de lenguas en contacto y los conflictos lingüísticos correspondientes.
5. Basándose en las informaciones de los medios de comunicación, localizar en la sociedad navarra actual casos de conflicto lingüístico, analizar críticamente sus causas y motivaciones y proponer soluciones. Tres casos recientes pueden servir como tema de investigación: el cambio de reglamento lingüístico de la UPNA, el conflicto con la rotulación de las calles de Pamplona o la división del colegio Lorenzo Goikoa de Villava en dos centros, uno en la línea de castellano y otro en la de euskera.
6. Realizar una investigación sobre la población inmigrante –lo más cómodo sería llevarla a cabo con inmigrantes de origen hispanoamericano, por la proximidad de lengua–, para averiguar de qué modo queda afectada por el cambio de usos lingüísticos, la situación bilingüe de Navarra, la integración de sus hijos en el sistema escolar y demás fenómenos conexos.
7. A partir de los testimonios directos (vacaciones, excursiones), o de otros recabados entre amigos y familiares, realizar una investigación sobre lo que supone vivir en otras zonas de España con situación bilingüe. Para ello se pueden examinar diversos ámbitos de uso de la lengua: la vida cotidiana, el sistema educativo, la relación con la Administración, etc.
8. A partir de la bibliografía disponible y de otras fuentes de información, elaborar un cuadro comparativo de la situación lingüística de Europa occidental, con descripción de su situación lingüística: lenguas oficiales, dialectos, política lingüística, etc.
9. Examinar, a partir de la experiencia propia con el euskera y el idioma extranjero, o a partir de experiencias ajenas, las ventajas (y posibles inconvenientes) de la formación bilingüe para la vida cotidiana, la actividad laboral y social y la experiencia cultural.

10. A partir de las opiniones de Hagège, Moreno Cabreras y Siguan, por un lado, y Álex Grijelmo, Juan Ramón Lodares y Gregorio Salvador, por otro, realizar un balance analítico de las ventajas e inconvenientes de sus respectivas posturas: la reivindicación de las lenguas minoritarias y la defensa de las grandes lenguas de comunicación (la denominada *koiné* lingüística).

Se prevé completar esta actividad con una sesión dedicada a la exposición de los dos o tres mejores trabajos, en la que serán los propios alumnos los encargados de exponer las conclusiones de sus investigaciones. Si se considera oportuno y ello suscita el interés de los compañeros, se podrá organizar un debate sobre los aspectos que ofrezcan polémica o que, a juicio del profesor, no hayan quedado suficientemente claros.

5.5.2. Bibliografía.

ALVAR, Manuel, *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual*, Madrid, Gredos, 1973 (2ª ed.).

----- *Estudios de geografía lingüística*, Madrid, Paraninfo, 1991.

ALVAR, Manuel (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Madrid, Ariel, 1999.

ARIZA, Manuel, *Comentarios de textos dialectales*. Madrid: Arco Libros, 1997 (4ª ed.).

CHAMBERS, J.K. y Peter Trudgill, *La dialectología*, Madrid, Visor, 1994.

GARCÍA DE DIEGO, Vicente (1978), *Manual de dialectología española*, Madrid, Centro Iberoamericano de Cooperación, 1978.

GARCÍA MOUTON, Pilar, *Lenguas y dialectos de España*, Madrid, Arco Libros, 1999 (3ª ed.).

GIMENO MENÉNDEZ, Francisco, *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante, Universidad de Alicante, 1990.

GRIJELMO, Álex, *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Suma de Letras, 2001.

HAGÈGE, Claude, *No a la muerte de las lenguas*, Madrid, Paidós, 2002.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Rafael, *El andaluz*, Madrid, Arco Libros, 1999.

LAPESA, Rafael, *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1981.

LODARES, José Ramón, *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*, Madrid, Taurus, 2000.

----- *El paraíso políglota*, Madrid, Taurus, 2000.

----- *Lengua y patria*, Madrid, Taurus, 2001.

MORENO CABRERA, Juan Carlos, *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

MEDINA LÓPEZ, Javier, *Lenguas en contacto*, Madrid, Arco Libros, 1997.

ROYO ARPÓN, Jesús, *Argumentos para el bilingüismo*, Barcelona, Montesinos, 2000.

SALVADOR, Gregorio, *Lengua española y lenguas de España*, Barcelona, Ariel, 1987.

----- *Estudios dialectológicos*, Madrid, Paraninfo, 1987.

----- *Política lingüística y sentido común*, Madrid, Istmo, 1992.

SIGUAN, Miquel, *España plurilingüe*, Madrid, Alianza, 1992.

----- *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza, 2001.

ZAMORA VICENTE, Alonso, *Dialectología española*, Madrid, Gredos, 1985.

5.5.3. Sitios web.

Los sitios web (o *websites*) que se relacionan a continuación están seleccionados en función de su utilidad para los propósitos de esta unidad didáctica. Como puede verse, muchos de ellos no se encuentran en castellano, aunque en general su comprensión no resulta demasiado difícil para el profesor de Lengua Castellana y Literatura.

A chaminera: una web muy completa dedicada al aragonés, su historia y su literatura, en <http://www.geocities.com/achaminera> (en aragonés).

El Adarve. Revista de estudios andaluces: contiene diversas informaciones sobre el dialecto andaluz, su ortografía, su normalización, etc, en < http://www.andalucia.cc/adarve/index.html>.

Aportacions en torn a la llengua valenciana: web dedicada al valenciano, con información sobre la polémica catalán-valenciano, en <http://www.regnedevalencia.com/llengua-index.html> (en valenciano).

Atlas Lingüístico de la Península Ibérica, en <http://www.alpi.ca>: aunque incompleto, este documento constituye un ejemplo muy interesante de la metodología que se utiliza en los atlas lingüísticos.

Consello de Fabla Aragonesa: completísima información sobre el dialecto (lengua, para sus defensores) aragonés, en <http://www.consello.org> (en aragonés).

Espaciu y Tiempu de la Llingua Asturiana: centro de recursos sobre el bable y el dialecto leonés, en <http://www.asturies.com/asturianu> (en asturiano).

Euskera: sección de la web del Gobierno Vasco, con una amplísima recopilación de todo tipo de datos sobre la lengua y la cultura vasca, en http://www.euskadi.net/euskara/indice_c.htm>.

Ethnologue: amplio reportaje estadístico sobre las lenguas y dialectos de España, en una web especializada en temas lingüísticos: <http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=Spain> (en inglés).

Fablans: web para la defensa y promoción del dialecto aragonés y de la cultura popular aragonesa, en <http://www.pangea.org/spie/fablans> (bilingüe aragonés-castellano).

Galego.org: magnífica web que reúne gran cantidad de recursos (historia, legislación, programas), sobre la lengua gallega, en <http://galego.org> (en gallego).

Index de Llengua Catalana, sección de la web de la Generalitat de Catalunya, dedicada al catalán y su difusión, en <http://cultura.gencat.net/llengcat> (en catalán).

Indexnet: web de la Editorial Santillana, con una sección específica dedicada a los profesores de Lengua Castellana y Literatura, donde se incluyen los mapas conceptuales que aparecen en el Anexo I: <http://www.indexnet.santillana.es/secundaria/n3/lengua/07RecursosProfesor.html>.

Landarbaso: magnífica web sobre la lengua y cultura vascas, con un asombroso repertorio de completísimos mapas dialectales, en <http://landarbaso.miarroba.com>.

Llengües minoritàries de la Península Ibèrica: utilísimo repertorio, que recopila los enlaces a páginas web sobre este tema, en <http://www.matarranya.com/ascuma/llengues.html> (en catalán).

Recorrido por la diversidad lingüística de las tierras de España: información muy elaborada sobre la situación lingüística, en <http://www.ub.es/filhis/culturele/gargallo.html>.

5.5.4. Materiales complementarios.

Incluyo aquí una relación detallada de los materiales curriculares que sirven como apoyo para las actividades didácticas descritas en el epígrafe 5.4. y que no puedo incluir en esta unidad didáctica, fundamentalmente por razones de espacio.

1. Mapas de la evolución histórica de los romances peninsulares. Imágenes escaneadas a partir de Lapesa (1981), lámina entre pp. 192 y 193, Zamora Vicente (1985), lámina entre pp. 10-11 y Siguan (1992), pp. 327-328.
2. Resumen de características de las lenguas y dialectos españoles. Puede elaborarse a partir de cualquier libro de texto de Bachillerato; no obstante, la más completa y precisa descripción es la de María Pilar Soler Fiérrez (y otros), *Foro. Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*, Barcelona, Vicens Vives, 2002, pp. 70-75 y 94-99.
3. Resumen de la legislación estatal y autonómica sobre política lingüística: Constitución, estatutos de autonomía y leyes de normalización lingüística. Elaborado a partir de los datos proporcionados por Siguan (1992), pp. 74-106.

4. Resumen de encuestas lingüísticas. Elaborado a partir de los datos proporcionados por Siguan (2001), pp. 231-254.
5. Mapas lingüísticos sobre las lenguas y dialectos de España. Imágenes escaneadas a partir de Siguan (1992), pp. 329-343.
6. Extracto de la declaración universal de derechos lingüísticos. Tomado de Moreno Cabrera (2001), pp. 295-297.

5.5.5. Relación ordenada de materiales incluidos en el Anexo I.

1. Hoja de cálculo para la evaluación.
2. Mapa-resumen de la situación lingüística de España (en inglés).
3. Mapa lingüístico de los dialectos modernos del castellano.
4. Mapa lingüístico de los territorios españoles con lenguas cooficiales.
5. Mapa lingüístico de los dialectos del catalán.
6. Mapa lingüístico de los dialectos del euskera.
7. Zonas lingüísticas en Navarra.
8. Mapa conceptual sobre las lenguas de España y el bilingüismo.
9. Mapa conceptual de los dialectos hispánicos.

5.6. EVALUACIÓN.

5.6.1. Criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación que aparecen a continuación están en relación con los objetivos y contenidos de la unidad didáctica, y con los enunciados en la programación del área, tal como se expresaron en el epígrafe 4.5.2. Para que se reconozca con facilidad dicha relación, he numerado los criterios de evaluación de forma idéntica a como figuran en el mencionado epígrafe.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS
2.1. Planificar y llevar a cabo sencillos trabajos de investigación. 2.2. Localizar información en la bibliografía, bases de datos e Internet. 2.3. Manejar [...] sistemas de localización, recopilación y clasificación de la información. 2.4. Recopilar información sobre un tema, analizarla e integrarla en una reelaboración personal.	Objetivos 10, 11
3.1. Producir textos escritos […] expositivos y argumentativos adecuados a la situación comunicativa y teniendo en cuenta la intencionalidad. 3.2. Crear textos escritos cuidando la coherencia en la organización de ideas, de acuerdo a la forma del discurso y al género textual. 3.3. Respetar la concordancia y la corrección ortográfica y emplear un vocabulario variado en las propias producciones escritas. 3.5. Valorar con criterio propio la información procedente de los medios de comunicación.	Objetivos 10, 11 Objetivos 2, 3
6.1. Conocer el origen y la evolución de las distintas lenguas de España. 6.2. Diferenciar las características de las grandes etapas de la formación del castellano. 6.3. Reconocer los rasgos principales de las variedades meridionales del castellano. 6.4. Identificar y localizar fenómenos de contacto entre las distintas lenguas constitucionales. 6.5. Utilizar el diccionario para conocer la etimología y el origen de las palabras. 6.6. Localizar fenómenos de bilingüismo y diglosia.	Objetivos 1, 4, 5, 6, 7, 8 y 9
7.1. Reconocer diferentes usos de la lengua debidos a la procedencia geográfica […] mediante la observación directa en coloquios, encuestas, conversaciones, etcétera.	Objetivos 9 y 10
12.1. Utilizar las nuevas tecnologías de la información; en particular, los programas procesadores de texto, en la elaboración de los trabajos de clase. 12.2. Localizar información en los nuevos sistemas informatizados de almacenamiento; en especial, los contenidos de Internet.	Objetivo 10

Los criterios que acabo de señalar mantienen correspondencias muy claras con los objetivos de la unidad. No obstante, habría que añadir aquí otros criterios de evaluación de alcance más amplio,

que se relacionan con las capacidades de comprensión de los textos (lectura comprensiva, interpretación de esquemas, cuadros, mapas, etc.) y de expresión oral y, sobre todo escrita (redacción de trabajos, pruebas de evaluación y exámenes), los cuales se pondrán en práctica constantemente a lo largo de las actividades didácticas que forman parte de la unidad.

5.6.2. Instrumentos de evaluación.

Los siguientes documentos responden a un doble propósito: en primer lugar, comprobar los aprendizajes conseguidos; en segundo lugar, constatar los aciertos y errores que se han producido en el desarrollo de las clases y la eficacia y rentabilidad didáctica de la unidad.

5.6.2.1. Evaluación inicial.

Ítems posibles para la evaluación inicial (pueden ser más o diferentes, según los casos).			
1. ¿De dónde proceden las lenguas romances? 2. ¿Cuáles son las diferencias entre lengua y dialecto?. 3. ¿Cuáles son las lenguas oficiales y cooficiales de España y Navarra, y en qué territorio se habla cada una de ellas? 4. ¿En qué consiste el bilingüismo? 5. Otras preguntas relativas a actitudes lingüísticas o a situaciones de contacto entre lenguas.			
Contenidos conocidos	**Contenidos no conocidos**	**Actitudes detectadas**	**Actuaciones**
En esta tabla se anotará brevemente el estado de los conocimientos y actitudes relativos al tema en los diferentes grupos y cursos, así como aquellas anotaciones sobre temporalización o metodología que se consideren convenientes de acuerdo con la situación detectada.			

5.6.2.2. Observación de la actividad didáctica diaria.

Alumno	**Elementos de observación**					
		Nada o muy mal	**Poco o mal**	**Aceptable**	**Bien**	**Muy bien**
	Participación e interés					
	Respuesta a las preguntas del profesor					
	Realización de tareas y ejercicios					
	Disponibilidad de materiales					
	Comportamiento y actitud					
	Nota global					
Esta tabla se cumplimentará para cada alumno. Aunque las observaciones son de tipo cualitativo, no será difícil para el profesor reducirlas, finalmente, a una nota cuantitativa, que servirá para calcular la calificación global						

5.6.2.3. Evaluación del trabajo de investigación.

TEMA ELEGIDO	**ALUMNOS INTEGRANTES DE CADA GRUPO DE TRABAJO**	
	1. 2. 3.	4. 5.
Elementos de observación		**Puntuación**
Respeto a las condiciones del trabajo: longitud establecida, plazos, etc. (2 puntos).		
Aspectos de contenido: cobertura del tema, coherencia, cohesión, orden, estructura, (3 puntos).		
Valoración personal, originalidad, creatividad, capacidad de innovación (2 puntos).		
Expresión escrita y ortografía (2 puntos).		
Presentación (1 punto).		
Puntuación total		

5.6.2.4. Prueba objetiva.

El examen o prueba que planteo aquí intenta comprobar varios tipos de aprendizajes. En primer lugar, la asimilación de contenidos de tipo histórico y dialectológico; en segundo lugar, la capacidad de análisis e identificación de rasgos lingüísticos a partir de un texto dado. Por último, se trata de comprobar la capacidad del alumno para reelaborar los contenidos aprendidos y ser capaz de formular una opinión personal, justificada y razonada.

PRUEBA OBJETIVA DE EVALUACIÓN	
Preguntas	**Puntuación**
A. Sobre dos mapas mudos de la Península Ibérica, señalar de forma clara lo siguiente (2 puntos): • Mapa 1: zonas actuales de distribución de los dialectos históricos y modernos. • Mapa 2: zonas bilingües, o con lenguas oficiales distintas al castellano.	
B. A partir de un texto dialectal del castellano moderno (lo más sencillo sería un texto de un dialecto meridional como el andaluz), analizar, con el mayor detalle posible, sus elementos distintivos (4 puntos).	
C. Expresa tu opinión personal, argumentada y razonada, acerca de la conveniencia de la educación bilingüe en las sociedades modernas (4 puntos).	
Puntuación total	S=

5.6.2.5. Evaluación global del aprendizaje de los alumnos.

Como puede verse, esta tabla contempla tres tipos diferentes de categorías de valoración, que se corresponden con las establecidas en la programación didáctica del área. La puntuación que corresponde a cada una de las categorías, sin embargo, se ha alterado ligeramente, dada la índole de la metodología empleada y la importancia que atribuyo a la realización del trabajo de investigación.

Alumno o alumna	Categoría	Valoración	Porcentaje	Puntos
	Observación de la actividad didáctica (5.5.2.2.)		20%	
	Trabajo de investigación (5.5.2.3.)		40%	
	Exámenes y pruebas objetivas (5.5.2.4.)		40%	
	Puntuación global			S=

5.6.2.6. Evaluación de la unidad didáctica.

Elementos de valoración	Observaciones
Rendimiento académico de los alumnos	
Objetivos logrados y no logrados	
Grado de dificultad de los contenidos	
Idoneidad de las actividades	
Utilidad de los materiales y recursos	
Adecuación de la planificación	
Observaciones de los alumnos	
Dificultades y problemas observados	
Propuestas de cambio y mejora	

6. ORGANIZACIÓN DEL DEPARTAMENTO DIDÁCTICO.

Por su propia naturaleza, el Departamento de Lengua Castellana y Literatura de un instituto de enseñanza secundaria tiene que prestar atención a muchos y muy diferentes ámbitos, relacionados con la didáctica del área de Lengua (amén de las posibles optativas que le correspondan, como Taller de Cuentos, Taller de Teatro, Literatura Española y Universal) en todos los cursos de Secundaria y Bachillerato. Los profesores de un departamento de Lengua en cualquier I.E.S. o I.E.S.O. imparten clase a la totalidad de los alumnos de Secundaria y Bachillerato (con la posible excepción de aulas de integración, diversificación u opciones C), lo que brinda a sus integrantes un conocimiento muy completo de la realidad del centro, pero también multiplica sus tareas y responsabilidades.

Estas características, así como la trascendencia formativa del área de Lengua, determinan lo que yo considero que ha de ser el signo distintivo de un departamento de Lengua: su presencia e implicación activa, no meramente formal, en la vida del Instituto, a través de sus órganos de coordinación didáctica y mediante la intervención en todas las instancias que definen su línea educativa: proyecto educativo, proyectos curriculares, programación general anual, planes de calidad y mejora.

Por otra parte, el hecho de que el área de Lengua se imparta, sin solución de continuidad, a lo largo de seis cursos, exige al departamento un esfuerzo singular de planificación y coordinación, que afecta no sólo al diseño de la programación de las etapas de Secundaria y Bachillerato, sino también a otros muchos aspectos, como la toma de decisiones conjunta y la coordinación didáctica entre maestros y profesores de Secundaria, los criterios para la asignación de cursos y áreas entre los profesores, las decisiones sobre continuidad en la asignación de cursos y grupos, el diseño de actividades complementarias y extraescolares, etc.

6.1. LÍNEAS PRIORITARIAS DE ACTUACIÓN.

La actividad del Departamento de Lengua Castellana y Literatura debe estar presidida por unas líneas maestras que se derivan de las consideraciones que he hecho en los párrafos precedentes[22]:

- Toda acción didáctica tiene que responder a un propósito fundamental: que los alumnos desarrollen las capacidades básicas asociadas al área, esto es, comprender y producir mensajes orales y escritos, y que incrementen progresivamente su competencia comunicativa. Ese ha de ser el objetivo esencial de la actividad del Departamento a todos los niveles, y tiene que verse reflejada, de forma clara y sistemática, en las programaciones, las actividades didácticas y la coordinación entre los profesores[23].
- En un departamento didáctico que comprende tantos cursos y grupos es absolutamente fundamental la coordinación horizontal y vertical del profesorado, en aspectos muy diversos:
    - Decisiones sobre capacidades y contenidos exigibles en cada curso y nivel (incluidos los mínimos, capítulo que cada vez cobra mayor peso en la programación, y las posibles pruebas diagnósticas de evaluación inicial), y sobre planificación anual.
    - Establecimiento de los criterios reguladores de la organización de los apoyos, desdobles y otros mecanismos de atención a la diversidad, incluidas las medidas para el seguimiento de los alumnos que han suspendido el área en el curso anterior.

---

22. En relación con las líneas prioritarias que debe abordar el Departamento en el curso 2002-2003, véase lo establecido en el punto I del Anexo de la Orden Foral 420/2002, de 26 de agosto, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2002-2003, la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Programas de Iniciación Profesional (*B.O.N.*, 11-9-2002).

23. Una tarea sobre la que ha llamado la atención la Administración, en la reciente Resolución 527/2002, ya citada.

- Decisiones básicas sobre metodología y evaluación. A este respecto, considero muy conveniente que todos los miembros del departamento cumplan algunos acuerdos mínimos acerca de los métodos didácticos, los instrumentos y pruebas de evaluación, el sistema de calificación, los materiales didácticos y la metodología y terminología de análisis literario y lingüístico.
- Determinación del programa de lecturas; la experiencia demuestra que resulta muy provechoso acordar un programa coherente de lecturas a lo largo de los cuatro cursos de Secundaria (puesto que las lecturas del Bachillerato ya están fijadas en el currículo), que impida las repeticiones e incoherencias y permita que el profesorado aproveche la experiencia de años anteriores a la hora de preparar las actividades de lectura y las eventuales guías didácticas.

- Para atender a la diversidad del alumnado, es esencial realizar un diagnóstico correcto de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, así como un seguimiento continuo de su progresión a lo largo de su escolaridad. Al objetivo de prestar una adecuada atención a la diversidad responden también las complicadísimas tareas de programación en tres niveles, fijadas como prioridad fundamental por el Departamento de Educación para el curso 2002-2003.
- Programación didáctica: como consecuencia de los cambios en los currículos de ambas etapas, es prioritaria en este curso la redacción de las programaciones correspondientes a 2º y 4º de Secundaria y 2º de Bachillerato, así como la evaluación de la puesta en práctica de las programaciones de 1º y 3º de Secundaria y 1º de Bachillerato.

6.2. ORGANIZACIÓN DEL DEPARTAMENTO.

No siempre es fácil adoptar en un departamento decisiones organizativas que comprometan a sus miembros a medio o largo plazo, puesto que los cambios de destino de los profesores, los cambios curriculares y la puesta en práctica de nuevos programas educativos obligan a menudo a realizar cambios sobre lo previsto. En cualquier caso, estoy convencido de que algunas medidas organizativas pueden redundar en beneficio de un departamento:

- Definir criterios de asignación de cursos y grupos (además de los ya establecidos en la legislación, se entiende) que no dependan exclusivamente de circunstancias coyunturales. Estos criterios deberían garantizar la equidad en la carga horaria y en la ratio alumnos/profesor, el aprovechamiento de la formación adquirida, la continuidad de los alumnos con el profesor (si ello se considera conveniente, pues no lo es siempre). Un departamento didáctico debe evitar que las tareas más ingratas queden sistemáticamente asignadas a profesores interinos o con poca experiencia, pues ello es fuente de problemas académicos y de convivencia, y además proporciona a los profesores jóvenes una pésima imagen de la profesión docente.
- Informatizar el departamento. Hay labores muy pesadas que se pueden aliviar mediante la utilización del ordenador y la puesta en práctica de un mínimo sistema de organización material: la elaboración y revisión de programaciones y planes anuales, la redacción de cartas, avisos, circulares, informes y memorias (para todos ellos se pueden diseñar modelos válidos para varios cursos), la obtención de calificaciones mediante hojas de cálculo, la gestión del material inventariable, la organización de los contactos y direcciones de correo ordinario, de correo electrónico y de páginas web, mediante agendas electrónicas, etc.
- Creación de un banco de pruebas de evaluación, materiales curriculares, actividades lectivas y otras tareas. Esta previsión es útil para muy variados fines: realizar un adecuado seguimiento de pendientes, proporcionar guías de actuación a los profesores recién incorporados al centro, poner en práctica investigaciones y estudios “de campo” que abarcan varios cursos académicos, proporcionar a los profesores sustitutos material para las guardias, etc.
- Planificación a medio y largo plazo de las necesidades de material y recursos, lo cual es cada vez más necesario en vista del coste de muchos de ellos (pensemos, por ejemplo, en lo

que cuestan algunas historias de la literatura o determinado software susceptible de utilidad didáctica) y de la variedad de productos que ofrece el mercado.

- Planificación a medio y largo plazo de actividades complementarias y extraescolares. La espontaneidad y las ocurrencias de última hora pueden ser a veces un recurso imprescindible, pero resulta mucho más conveniente planear las actividades de antemano, y con vocación de permanencia, de modo que ofrezcan rentabilidad desde diferentes puntos de vista (didáctico, organizativo, económico), constituyan tradiciones en el centro, y limiten en lo posible su dependencia del mero voluntarismo del profesorado.

6.3. PRESENCIA DEL DEPARTAMENTO EN LA VIDA DEL CENTRO.

El Departamento de Lengua Castellana y Literatura tiene que ser, sin afán de protagonismo ni menoscabo de cualesquiera otros órganos del Instituto, un elemento de referencia para la vida escolar. Conseguirlo supone poner en práctica muy diversas iniciativas:

- Desarrollar una presencia activa en la Comisión de Coordinación Pedagógica, a través de acciones como las siguientes:
    - Participación en el diseño de un proyecto lingüístico de centro o al menos de aquellos aspectos del proyecto educativo y de los proyectos curriculares que más relación tienen con la competencia comunicativa y la vida cultural.
    - Colaboración en la oferta de optatividad del instituto, a través de las materias ya establecidas (Taller de Cuentos, Taller de Teatro, Literatura Española y Universal) o de otras diseñadas *ad hoc*.
    - Dinamización e impulso de actividades interdisciplinares, de la participación del profesorado en proyectos de formación en el centro y de la puesta en práctica de planes de calidad y mejora.
- Asesorar a los departamentos didácticos sobre normas de ortografía, redacción y presentación y niveles de exigencia para la elaboración de textos escritos por parte de los alumnos. Asimismo, asesorar a los órganos unipersonales y colegiados de gobierno y de coordinación didáctica en la elaboración de los documentos oficiales del Instituto, no hay nada más penoso y triste que comprobar cuán a menudo los alumnos y sus familias reciben de los centros una documentación de bajísima calidad, impropia de los hábitos formativos que supuestamente deben fomentar los institutos.
- Dinamizar la vida cultural y asociativa del centro, a través de la puesta en práctica o la participación en iniciativas como la biblioteca, la revista escolar, la sede web, los concursos literarios, las campañas de fomento de la lectura, la creación de grupos de teatro, etc.

7. BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS.

Los recursos que pueden utilizarse en el área de Lengua Castellana y Literatura son tantos y tan diversos que resulta imposible enumerarlos en el breve espacio de que dispongo, así que me limitaré a señalar una serie de categorías que considero esenciales para la actividad didáctica.

1. Libros de texto: conviene contar con la mayor cantidad y variedad posible de libros de texto (las editoriales los regalan), no sólo para tener diversas perspectivas de acceso al área, sino para casos, nada infrecuentes en nuestros centros, de alumnos inmigrantes que no pueden adquirirlos y a quienes se les prestan, alumnos olvidadizos, profesores nuevos que se incorporan al departamento, etc. Conviene siempre tener a mano las guías didácticas que acompañan a estos libros (no siempre los profesores sabemos resolver bien todos los ejercicios) y

con el material complementario –proyectos curriculares, cuadernillos, anexos, material específico para la atención a la diversidad– que, cada vez más frecuentemente, acompaña a los tradicionales libros de texto.

2. Libros de lectura para los profesores y los alumnos, especialmente de colecciones juveniles y de ediciones comentadas o/y con guías de lectura. Dentro de la primer tipo, son imprescindibles colecciones como "El barco de vapor", "Tus libros", "Gran angular", etc. Dentro del segundo, colecciones como "Castalia Didáctica" (Castalia) o ("Aula de Literatura", de la editorial Vicens Vives, una de las mejores,). Series como "Letras Hispánicas" y "Letras Universales" (Cátedra), "Clásicos Castalia" (Castalia) y "Biblioteca Clásica" (Crítica) son de gran calidad para el profesorado, pero en general poco recomendables para los alumnos, por lo prolijo de sus notas y la dificultad de sus introducciones (hay excepciones).
3. Bibliografía específica sobre didáctica de la lengua y de la literatura. Muchos de los libros más útiles sobre este tema ya han sido citados en el epígrafe 3.2. de esta memoria.
4. Publicaciones periódicas especializadas. Los menguados fondos de un Departamento de Lengua Castellana y Literatura no dan para muchas alegrías; por tanto, habrá que limitarse a algunas publicaciones fundamentales: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (imprescindible para estar al día de propuestas didácticas, metodología, congresos), *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (para todo lo relacionado con la didáctica de la literatura en Secundaria), y alguna otra.
5. Material para la didáctica de la literatura. Además de bibliografía específicamente orientada para actividades de creación, taller literario y animación a la lectura, es recomendable contar con material de referencia, como historias de la literatura española, hispanoamericana y universal. Hay muchos títulos de calidad, entre los cuales se pueden mencionar las de Cénlit y Espasa-Calpe, ambas en curso de publicación; la dirigida por Francisco Rico (Crítica), no es tan exhaustiva como las otras, pero destaca por su variedad de perspectivas y análisis de conjunto; en cuanto a las historias de la literatura universal, las hay muy vistosas y carísimas (la de Valverde y Martín de Riquer en Planeta); algo más modesta, pero de precio mucho más accesible, es la publicada por la editorial Tesys-Bosch.
6. Diccionarios: aparte de diccionarios generales y de sinónimos y antónimos, necesarios para la actividad didáctica diaria (dejando a un lado los aspectos de contenido, los mejores son los que tienen encuadernaciones flexibles y tapas blandas, pues resisten mejor el uso continuado) son imprescindibles para los profesores el DRAE, el María Moliner, el Casares, el *Diccionario del español actual* de Seco, Andrés y Ramos, y la versión reducida del *Diccionario etimológico* de Corominas.
7. En cuanto a gramáticas y material lingüístico especializado, existe una amplísima bibliografía. Además de libros de ejercicios de ortografía, semántica, sintaxis, etc. (son útiles los de la editorial Playor), también es muy práctica la colección de libritos monográficos de Arco Libros, que no sólo contiene temas sintácticos, sino comentarios de texto de distinto tipo, semántica, léxico, pragmática, lingüística del texto, etc. Como libro de referencia –aunque su complejidad y amplitud la convierten con frecuencia en un recurso desesperante– resulta insustituible la *Gramática descriptiva de la lengua española*, en tres volúmenes, coordinada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Espasa-Calpe).
8. Ejemplares de prensa diaria y revistas, que resultan muy útiles para la preparación de materiales didácticos de todo tipo, actividades de debate y comentarios de texto. Lo ideal es que el departamento estuviera suscrito a periódico general diario, aunque siempre se puede apañar uno con la prensa que adquiere el Instituto.
9. Material multimedia: colecciones de transparencias y diapositivas (que se pueden compartir con los departamentos de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza o lenguas extranjeras) y vídeos o DVDs de películas basadas en libros de lectura, que sirven para complementar las actividades de estudio de la literatura. Aunque no sean exclusivos del departamento, sino compartidos con otros o pertenecientes al equipamiento general del centro, es preciso dispo-

ner también de proyectores de diapositivas y transparencias, televisor con reproductor de vídeo y DVD (para poder mover todo este material son muy útiles los carritos sobre ruedas).

10. Material informático. Cada vez resulta más necesario contar en el departamento de Lengua con un ordenador potente, dotado de DVD, grabadora de CD y conexión a Internet. Además de facilitar el trabajo de los profesores (elaboración de exámenes y materiales curriculares, redacción de documentación diversa relacionada con la actividad profesional), este material permite acceder a fuentes documentales en la web y en soporte digital, tales como enciclopedias digitales, programas de aplicación didáctica, utilísimos diccionarios en CD-ROM, que permiten búsquedas muy sofisticadas, etc. Aunque no sean propiedad exclusiva del Departamento, sería conveniente contar con un ordenador portátil conectado a un cañón de proyección; la conjunción de ambos dispositivos permite llevar a cabo presentaciones multimedia –con ficheros de audio y vídeo, imágenes en movimiento, sincronización de texto con imágenes, etc.– de gran vistosidad y múltiples posibilidades didácticas[24].

24. De hecho, algunos de los materiales didácticos que forman parte del Anexo I de la presente memoria (los mapas lingüísticos y los mapas conceptuales) correspondientes a presentaciones elaboradas con PowerPoint).

ÍNDICE

1. Cuestiones previas 1
1.1. Justificación del tema elegido 1
1.2. Aspectos normativos 1
2. Consideraciones sobre el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria 2
3. Consideraciones sobre el área de Lengua Castellana y Literatura en Bachillerato 9
3.1. Algunas reflexiones sobre el currículo 9
3.2. El currículo de bachillerato y su relación con el panorama científico y didáctico 12
3.2.1. Estudios lingüísticos 13
3.2.2. Estudios literarios 15
3.2.3. Nuevos enfoques en didáctica de Lengua Castellana y Literatura 18
4. Programación del área de Lengua Castellana y Literatura en 1º de Bachillerato 19
4.1. Introducción 19
4.2. Principios organizativos que guían la programación 20
4.2.1. Estudio de la lengua 20
4.2.2. Estudio de la literatura 20
4.2.3. Secuenciación y temporalización de contenidos 21
4.3. Objetivos 21
4.3.1. Objetivos de la etapa 21
4.3.2. Objetivos para 1º de Bachillerato 22
4.4. Contenidos 23
4.4.1. Objetivos y contenidos mínimos 27
4.4.2. Temas transversales 27
4.5. Evaluación 28
4.5.1. Concepto y características de la evaluación en Bachillerato 28
4.5.2. Criterios de evaluación 28
4.5.3. Instrumentos y pruebas de evaluación 30
4.5.4. Sistema de evaluación y calificación 31
4.5.5. Hojas de cálculo para la calificación 33
4.5.6. Medidas de recuperación para los alumnos pendientes 33
4.6. Metodología 34
4.7. Atención a la diversidad 35
5. Unidad didáctica: “La situación lingüística de España y de Navarra” 35
5.1. Planteamiento y enfoque de la unidad 35
5.2. Objetivos 36
5.3. Contenidos 37
5.4. Actividades didácticas 38
5.4.1. Actividades de evaluación inicial 38
5.4.2. Actividades de aprendizaje 38
5.4.3. Actividades de investigación 39
5.4.4. Exámenes y otras pruebas objetivas de evaluación 39
5.4.5. Actividades de evaluación de la unidad didáctica y del profesor 39
5.5. Materiales, bibliografía, fuentes de consulta 39
5.5.1. Documentos para las actividades lectivas 39
5.5.2. Bibliografía 42
5.5.3. Sitios web 42
5.5.4. Materiales complementarios 43
5.5.5. Relación ordenada de materiales incluidos en el anexo I 44
5.6. Evaluación 44
5.6.1. Criterios de evaluación 44
5.6.2. Instrumentos de evaluación 45
6. Organización del departamento didáctico 47
6.1. Líneas prioritarias de actuación 47
6.2. Organización del departamento 48
6.3. Presencia del departamento en la vida del centro 49
7. Bibliografía y otros recursos 49