



LENGUA

A partir de un análisis comparado entre el diseño curricular de Lengua y Literatura y el decreto que regula los objetivos, contenidos de enseñanza y criterios de evaluación del área en la Educación Secundaria Obligatoria, los

autores afir-

man que asistimos a un tímido ajuste pragmático, discursivo y sociolingüístico que, si bien suple carencias anteriores de fundamentación disciplinar y sociológica y obvias incoherencias entre el modelo teórico y el enfoque didáctico, permanece, sin embargo, ausente en el tratamiento de los contenidos referidos a la reflexión metalingüística o a lo literario. Los criterios de evaluación, en fin, contienen a juicio de los autores indicios más que suficientes del refuerzo de la vertiente selectiva y sancionadora del sistema educativo en etapas obligatorias de enseñanza.

MODELOS TEÓRICOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO*

Con la publicación en el Boletín Oficial del Estado (26 de junio de 1991) de los decretos por los que se establecen las “enseñanzas mínimas” correspondientes a las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria se consuman una serie de procesos (desde la aparición del *Diseño Curricular Base* a la aprobación de la LOGSE) orientados a poner en marcha la reforma educativa. Más allá del sentido jurídico o administrativo de los textos, el interés de estos documentos radica en que traducen, de modo más o menos explícito, las intenciones educativas de la Administración constituyendo, por su carácter prescriptivo, un referente concreto e inexcusable a la hora de tomar decisiones relativas a la planificación del trabajo didáctico en la escuela y en el aula, a la hora, en fin, de elaborar los proyectos curriculares de centro y las diversas programaciones de área.

El decreto del que nos ocupamos en este artículo es el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, el que regula los contenidos de enseñanza, objetivos y criterios de evaluación de la etapa para el territorio de gestión directa del MEC (MEC, 1991 (2): 64-70). En concreto, vamos a referirnos a los apartados del anexo en que se recoge una serie de principios metodológicos generales y a los que se refieren, ya en el área de *Lengua Castellana y Literatura*, a la visión que de los fenómenos lingüísticos, literarios y comunicativos en general se mantiene: a los enfoques disciplinares, sicopedagógicos y sociolingüísticos que se consideran más adecuados a la hora de abordar, desde una perspectiva comunicativo-funcional, la enseñanza de la lengua, y, en fin, a los objetivos generales, contenidos mínimos y criterios de evaluación del área. Como término de comparación disponemos del texto del *Diseño curricular de Lengua y Literatura* (MEC, 1989:369-427), que puede considerarse el antecedente inmediato de lo que ahora se hace norma en este decreto. El interés del análisis que pretendemos realizar viene dado por el hecho de que lo que se publica en este decreto constituye el punto del que necesariamente se ha de partir para realizar en cada centro tanto el proyecto curricular como las programaciones de aula que lo concreten. Para que el profesorado sepa de qué punto se parte, conviene indagar, en consecuencia, sobre cuál es la concepción de la lengua y de la literatura —si existe esa base coherente— de la que parte el documento, y qué consecuencias se

pueden extraer para la enseñanza del área en la Educación Secundaria Obligatoria. Puesto que el DCB era un documento para el debate, también será interesante ver en qué medida se ha modificado el texto y en qué sentido se ha producido, si es que existe, tal modificación.

Una lectura crítica del diseño del área

Por lo que se refiere a la propuesta curricular de Lengua y Literatura, en otro momento (FIDALGO y otros, 1990: 33-40) hicimos públicas algunas reflexiones en torno a la concepción del área recogida en el DCB y a las novedades que presentaba con respecto a los enfoques aún vigentes en nuestro país a la hora de enseñar lengua, a las opciones adoptadas en torno a las distintas fuentes del curriculum, a la coherencia entre objetivos y contenidos del área y a las orientaciones didácticas y para la evaluación. Ya entonces, tras suscribir el avance que suponía a nuestro juicio el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza del área, señalábamos como carencias más obvias la ausencia de referencias explícitas a las fuentes teóricas que sustentaban el enfoque adoptado y las incoherencias entre la apuesta por el trabajo sobre los usos discursivos y la obsesión morfosintáctica del documento, en detrimento de los aspectos semánticos y pragmáticos. Más adelante aludíamos a las endeblez apoyaturas sociológicas (y, por ende, sociolingüísticas) del texto, que acentuaban el riesgo de una visión inmanentista de los fenómenos comunicativos, y a la insuficiente reflexión sociolingüística en torno a aspectos como memoria y comprensión textual, adquisición y desarrollo del lenguaje o construcción del conocimiento y percepción de la realidad. En un repaso minucioso de los bloques de contenido, detectábamos un débil acento pragmático y sociolingüístico en los relativos al discurso oral y escrito; un sesgo estructural que derivaba en una atención casi exclusiva a lo morfosintáctico y lo léxico en los contenidos de carácter metalingüístico; una concepción sacralizada de lo literario armonizada con enfoques formalistas y con estrategias metodológicas de tipo historicista; finalmente, una cierta confusión teórica en lo conceptual referida al tratamiento educativo de los sistemas no verbales de la comunicación, mientras los contenidos actitudinales, al igual que en el resto de los bloques de contenido, adolecían de un tenue eclecticismo con respecto al uso socialmente clasificador de las for-

mas discursivas en un *mercado* de intercambios comunicativos regido por situaciones sociales desiguales que crean diversas vías de acceso a los registros de uso y en consecuencia a la competencia socio-comunicativa. Finalmente, en lo que se refería a las orientaciones didácticas y para la evaluación, señalábamos entonces el tono excesivamente genérico del apartado y disentíamos de algunos de los criterios de secuenciación apuntados en él, en especial de aquellos que entraban en abierta contradicción con el diseño del área en Educación Primaria.

En un primer ejercicio de comparación entre ambos textos (DCB y Decreto por el que se establece el currículo de Lengua y Literatura) no es difícil adivinar una tímida aunque significativa voluntad de poner el acento en las aportaciones más recientes de las *corrientes discursivas* —que atienden al discurso como lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y a las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos— y en los *enfoques cognitivos* sobre el lenguaje, que investigan el papel de la adquisición, conocimiento y uso de los signos verbales y no verbales en la construcción del conocimiento, en la representación de la realidad y en el desarrollo de destrezas no estrictamente lingüísticas, sin olvidar su dimensión de significados culturales que connotan una determinada forma de percibir e interpretar el entorno.

El giro pragmático

Si en el primer documento se ponía el énfasis en las “*características estructurales*” que permiten definir al lenguaje como “... *un sistema de signos interrelacionados*” (MEC, 1989: 372-373), por lo que se tendía a un modelo de análisis de tipo estructural (aunque esta opción se atenuaba con el eclecticismo que suponía dejar a la libre elección del enseñante uno u otro paradigma lingüístico —como si las fuentes disciplinares fueran a la postre tan sólo opciones de tipo técnico, terminológico o instrumental— y por la alusión a la necesidad de considerar que “...*el sistema*

"No es difícil adivinar una tímida aunque significativa voluntad de poner el acento en las aportaciones más recientes de las corrientes discursivas —que atienden al discurso como lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y a las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos— y en los enfoques cognitivos sobre el lenguaje"



ISABELLE WETTSTEIN & BRIGITTE KAUF

de la lengua se actualiza siempre en el discurso”), ahora se produce una moderada revisión de esa concepción.

El decreto asume, en el prólogo que le sirve de justificación teórica y al igual que hacía el DCB, que las funciones básicas del lenguaje son la comunicativa y la representativa e incide, en mayor medida que antes, en el papel que los usos lingüísticos juegan en la regulación de conductas y en la dimensión socializadora —y clasificadora— de las prácticas comunicativas. De ahí que nociones como *persuasión* y *manipulación* aparezcan al lado de otras como *información* o *conocimiento*. Y es quizá por ello —un enfoque discursivo remite por definición al contexto sociocomunicativo— por lo que en el documento se incorporan en la enumeración de contenidos conceptos, procedimientos y actitudes que invitan a una tímida reflexión sociolingüística, sin duda, como antes apuntamos, una de las carencias más obvias del DCB del área. Se hace posible así el tratamiento educativo de aspectos relativos a las determinaciones sociales que regulan los intercambios verbales y no verbales en situaciones concretas de comunicación y crean desigualdades en el acceso a la competencia comunicativa.

Sin embargo, este giro pragmático de carácter discursivo y sociolingüístico no se produce con la misma intensidad y fortuna en todos los bloques de contenido. Así, mientras que conceptos de los enfoques pragmáticos como *actos de habla*, *persuasión*, *coherencia* y *cohesión textual*, *situación comunicativa*, *contexto de uso* o *registro* aparecen de forma novedosa y significativa en los bloques 1 y 2, en otros, como el 4, apenas se dejan ver, como si los textos literarios pertenecieran a un ámbito de la comunicación verbal ajeno tanto a aproximaciones discursivas como a consideraciones sociológicas.

Sí nos parece adecuado, con un enfoque comunicativo y funcional como el que mantiene —contradicciones aparte— el documento, atender al aprendizaje de las convenciones lingüísticas y al dominio de los códigos verbales y no verbales con la pretensión de mejorar las capacidades de comprensión y de uso de los aprendices en sus intercambios comunicativos re-

ales y, en consecuencia, partir de los usos orales, escritos e iconoverbales tomados en una doble dimensión comprensiva y expresiva que aborde a la vez la reflexión metacomunicativa.

Los objetivos de la enseñanza de la lengua

Los objetivos que aparecen relacionados en el documento son fieles, como ocurre en general con todo el decreto, a los enunciados en el DCB del área, con la excepción de algunos cambios terminológicos que avalan la hipótesis de un mayor énfasis discursivo y sociolingüístico. Así, se sustituye *mensajes* por *discursos*; aparecen nociones como *estereotipos sociolingüísticos* o *destrezas discursivas*; se alude a fenómenos de contacto de lenguas; al tratar de la reflexión sobre la lengua, se abandona la formulación "...normas lingüísticas (fónica, morfológica, sintáctica, léxica)" (MEC, 1989: 380) y se habla de la necesidad de "... reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación" (MEC, 1991(2): 66). Los enfoques pragmáticos también parecen haber sido considerados en la redacción del objetivo que resume las finalidades de reflexión metalingüística del área.

Por lo demás, al igual que ocurría en el Diseño Curricular Base, la formulación de objetivos generales es, en líneas generales, coherente a nuestro juicio con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y, considerando su tono genérico, difícilmente podemos discrepar.

Los contenidos: novedades y ausencias

En el análisis de las novedades, correcciones y ausencias que contiene este decreto es significativo percibir desde el mismo enunciado de los bloques síntomas del giro pragmático antes comentado. Así, en los bloques 1 y 2 se habla de "usos y



ISABELLE WETTSTEIN & BRIGITTE KAUF

"Este giro pragmático de carácter discursivo y sociolingüístico no se produce con la misma intensidad y fortuna en todos los bloques de contenido. Así, mientras que nociones de los enfoques pragmáticos como actos de habla, persuasión, coherencia y cohesión textual, situación comunicativa, contexto de uso o registro aparecen de forma novedosa y significativa en los bloques sobre usos orales y escritos, en otros, como en el literario, apenas se dejan ver"

formas" de la comunicación oral y escrita y en el 4 se abandona la concepción de lo literario "... como producción plena de la lengua". Como veremos más adelante, este *ajuste pragmático* de carácter discursivo y sociolingüístico, con ser positivo en cuanto que intenta suplir carencias de fundamentación disciplinar y sociológica e incoherencias entre el modelo teórico y el enfoque didáctico, se incorpora no obstante con timidez, dando a veces la impresión de ser más un barniz de modernidad epistemológica que algo asumido en toda su dimensión renovadora.

Lo oral

En el bloque 1 (*Usos y formas de la comunicación oral*) se incorporan ahora como rasgos distintivos del discurso oral los aspectos fonéticos, prosódicos y paralingüísticos, pero se olvida el tratamiento educativo de los elementos no verbales (cinésicos y proxémicos) de la comunicación oral. Aparecen —de nuevo el tono pragmático— las nociones de *actos de habla, finalidad, situación y contexto*, pero lo sociolingüístico aparece atenuado por la ausencia de referencias a las desigualdades de origen sociocultural en el acceso al uso de los diversos registros de habla. El decreto corrige, afortunadamente, el texto del DCB al incorporar "*diversidad lingüística*" donde antes aparecía "*variantes idiomáticas*" y alude a los fenómenos de contacto de lenguas. En los *procedimientos* se incorporan los conceptos ahora introducidos (identificación de los actos de habla, reconocimiento de los rasgos distintivos, análisis de la situación, el contexto y los registros de uso...) y en *actitudes* de nuevo lo discursivo y lo pragmático aparecen al introducirse la función reguladora de conductas de los usos orales o al aludirse a las determinaciones sociales que regulan los actos de habla de los interlocutores.

Lo escrito

El bloque 2, al igual que ocurría en la redacción del DCB, tiene una formulación muy semejante al 1, de tal modo que se incorporan a él las novedades descritas en

"Lo literario se aborda básicamente bajo un prisma historicista (como historia de los periodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos y evita, por el contrario, un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción de sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y recepción literarias"

el párrafo anterior. Se incluyen asimismo conceptos como *"características gráficas de la lengua escrita"* y otra vez hay referencias, como en el bloque anterior, a nociones como *persuasión, manipulación, finalidad, situación y contexto comunicativo, determinaciones sociales de los usos lingüísticos y contenido ideológico del discurso escrito*.

Reflexión sobre la lengua

El bloque 3, en el que el tímido cambio de paradigma debería encontrar su expresión más formal, apenas refleja las opciones discursivas manejadas en otros momentos. Sigue presente una atención preferente a lo morfosintáctico y a lo léxico en detrimento de los acentos semántico y pragmático que, a nuestro juicio, son más relevantes a la hora de abordar la enseñanza de la lengua desde enfoques comunicativos. El énfasis discursivo se manifiesta sólo en la introducción de conceptos como *"texto y contexto"* o *"adecuación y cohesión textual"*, pero da la impresión de que la oración, con su tipología sintáctica, aparece de nuevo como el principal marco explicativo de los fenómenos lingüísticos. Como es lógico, aparece al fin el concepto de *"norma lingüística"*, pero en general el bloque presenta escasa correspondencia con el modelo disciplinar que se deduce de los dos bloques anteriores. El tratamiento *helicoidal* de los contenidos apenas contamina los enunciados del bloque 3, especialmente en el apartado actitudinal, con lo que la reflexión metacomunicativa puede derivar en las prácticas educativas concretas en estilos didácticos inmanentistas más atentos a la descripción del sistema que al análisis y a la reflexión sobre los

usos. Las connotaciones ideológicas de los usos lingüísticos y el estímulo de las actitudes críticas ante algunas formas discursivas o ante las determinaciones sociales que controlan y regulan el acceso a los registros comunicativos permanecen ajenos a los enunciados de un bloque que, aunque ha atenuado su sesgo estructural, sigue apareciendo como deudor de las tradiciones disciplinarias dominantes tanto en las escuelas de Formación del Profesorado y las facultades de Filología como, en consecuencia, en las aulas de Lengua en niveles no universitarios de enseñanza.

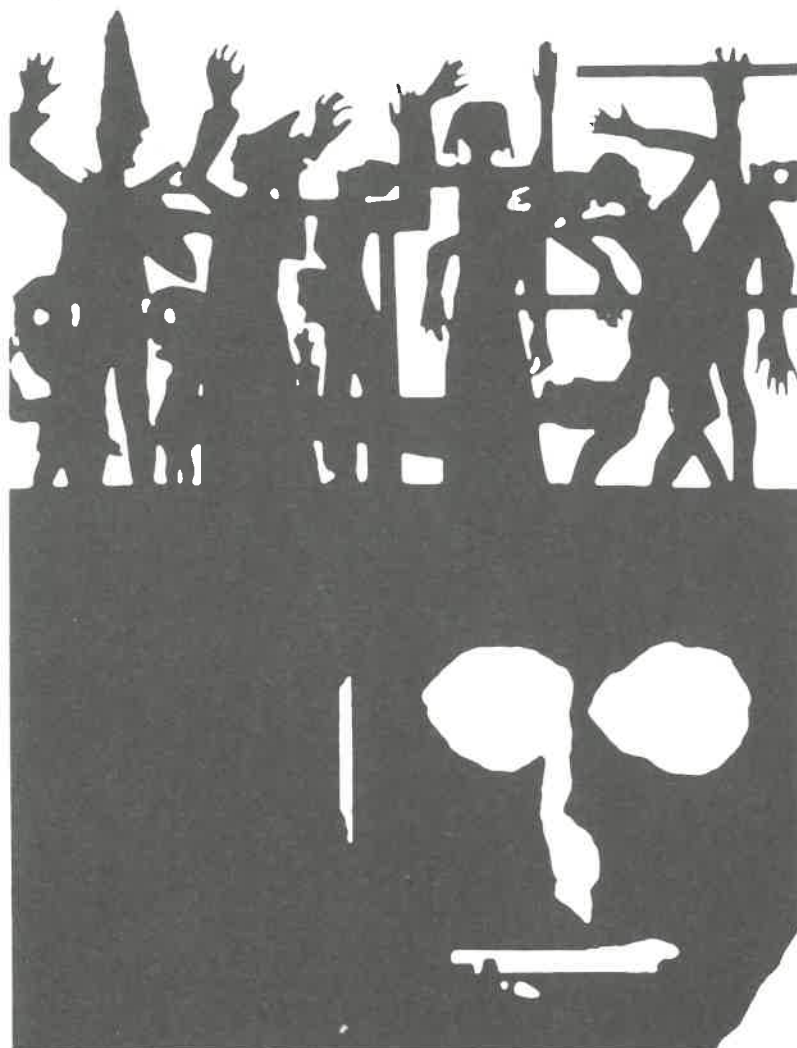
Lo literario

El bloque 4 es sin lugar a dudas el que menos novedades presenta con respecto al texto del DCB y el que guarda una menor coherencia con los enfoques pragmáticos y una deuda mayor con las tradiciones académicas y escolares del país. Lo literario se aborda básicamente bajo un prisma historicista (como historia de los periodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos y evita, por el contrario, un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción de sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y recepción literarias. Un leve tono innovador se apunta al abrirse la puerta a un tratamiento temático de los textos literarios —bien es verdad que dentro de un eje que tiene en el género la unidad formal a partir de la cual analizar los textos— o al aludirse por primera vez a los rasgos semánticos y pragmáticos de las obras literarias o a las determinaciones que condicionan su consumo. Pese a ello, con el planteamiento conceptual del bloque poco o nada va a cambiar en la enseñanza de la literatura.

Sistemas verbales y no verbales

El bloque 5 (*Sistemas de comunicación verbal y no verbal*), en fin, permanece en líneas generales formulado tal y como estaba en el DCB aunque en el apartado conceptual aparezcan algunas novedades como la publicidad, el ordenador (*sic*) y el lenguaje objetual o ritual... Da la impresión, sin embargo, de que el desorden teórico y metodológico preside la presentación de contenidos pues algunos discursos, como el periodístico o el televisivo, aparecen enunciados en

cuanto soportes de comunicación (con lo que se incide más en su descripción tecnológica o en su vertiente social que en lo semiológico); el discurso publicitario aparece enunciado al lado de los canales técnicos en los que sustenta su reproducción a gran escala y no, como sería deseable, en el apartado que hace referencia al lenguaje verbal y al lenguaje de la imagen (donde, por cierto, deberían ir también discursos iconoverbales como el impreso o el televisivo). Sería deseable que el enunciado de los contenidos conceptuales hiciera una referencia más clara a los signos básicos de la imagen y a los procedimientos sintácticos que los articulan, así como a algunos aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación iconoverbal (la referencia, novedosa también, a "...grupos sociales por razón de sexo, edad, procedencia, cultura, etc" es, cuando menos, confusa). Finalmente, la inclusión del ordenador como lenguaje es inadecuada —de nuevo la confusión entre soporte y código—, siendo más correcto referirse a los lenguajes de programación analógica o digital, en una extensión semiológica de los contenidos del área sin duda muy amplia (y con dimensión semiótico-antropológica incluida, como en el caso del lenguaje de los objetos, los ritos o las costumbres). La noción de *persuasión*, vinculada a la de *espectáculo*, debería haber sido contemplada en este bloque en igual medida al menos que en el 1 y el 2 por el enorme poder de convicción ético-pragmática de las industrias culturales y en general de los sistemas no verbales de comunicación. El apartado que hace referencia a los contenidos procedimentales adolece de la confusión teórica antes descrita y no invita al trabajo didáctico con destrezas discursivas que permitan acceder a los usos discursivos de los media. Preside el enfoque una visión descriptiva



JOSEP PLA

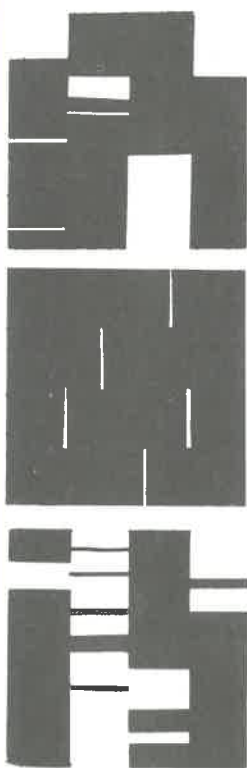
de los soportes, salvo en el caso del discurso publicitario, mientras que en lo que afecta a los contenidos actitudinales se recupera el tono pragmático de otros momentos del documento al aludir a los lenguajes no verbales como instrumentos de regulación y modificación de conductas o, en una síntesis bastante ajustada, a "... la actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica".

¿Criterios de evaluación o criterios de clasificación?

La aparición de estos "criterios de evaluación" constituye por sí misma una novedad res-

pecto al DCB. Allí, tras los objetivos y los contenidos, que se proclamaban como prescriptivos, se encontraban unas “*orientaciones didácticas y para la evaluación*” que, como indicaba su propio nombre, no tenían ese carácter obligatorio. Nos encontramos ahora con que el decreto no regula ningún aspecto relativo a los métodos didácticos (sería sorprendente que lo hiciese) pero sí fija, y ahora con carácter prescriptivo, los criterios que se han de aplicar para evaluar positivamente al alumnado al finalizar el ciclo. Un análisis elemental de esos criterios revela que la mayoría de ellos están formulados en términos de actividades que los alumnos han de realizar positivamente para demostrar la adquisición de determinadas destrezas de tipo metalingüístico. Es decir, que los criterios de evaluación se presentan bajo la fórmula de tareas escolares para cuya resolución habrá que capacitar a los alumnos y alumnas. Aparece así un *hiato metodológico* entre la formulación de objetivos y contenidos y la de los criterios de evaluación. Las administraciones fijan unos y otros, y dejan *libertad* al profesorado para determinar métodos de enseñanza. Sin embargo, la relación entre metodología y evaluación aparece como algo inexcusable en cualquier manual de didáctica que se utilice. ¿Por qué, entonces, no se regulan los métodos que se han de utilizar? O, si se prefiere no regular los aspectos de método didáctico, ¿por qué se establecen como obligatorios unos criterios de evaluación —cuyo contenido despierta inevitablemente analogías con los objetivos terminales— que van a condicionar de manera importante las posibilidades de planificación didáctica del profesorado? Parece que la Administración ha decidido en el último momento poner una “guinda” correctora a su currículo *abierto*, tal vez porque no se fiaba de que el profesorado cumpliera fielmente su función sancionadora con la única referencia de unos objetivos muy generales y unos contenidos sin organizar. En definitiva, da la impresión de que el MEC ha pretendido, de acuerdo con el resto de las administraciones educativas, *amarrar* los criterios, no de evaluación, sino de calificación (y, por tanto, de *clasificación*) final para garantizar que la

"La formulación de los criterios de evaluación en el área de Lengua parece haberse guiado por un criterio de máximos, no de mínimos. El conjunto de capacidades que perfilan dibuja lo que, parafraseando una expresión habitual entre lingüistas, podríamos llamar el hablante oyente/estudiante ideal"



© MANFRED MATER

etapa de Educación Secundaria Obligatoria cumpla el papel selectivo y sancionador que le corresponde como penúltimo filtro del sistema educativo.

Si pasamos a realizar un análisis más concreto de los quince criterios que se establecen para nuestra área, tendremos que rastrear la coherencia entre los planteamientos del área, manifestados en la introducción y plasmados en objetivos y contenidos, y los criterios de evaluación que se fijan al final del texto correspondiente a Lengua y Literatura. El primer comentario que provoca la lectura de los criterios es que si en la concepción del área se mantenía un equilibrio entre los aspectos de uso (comprensión y expresión) y los de reflexión sobre el uso, en el caso de los criterios de evaluación el equilibrio se rompe de manera clara a favor de los aspectos metalingüísticos o metacomunicativos: de los 15 criterios, y a salvo de la discusión concreta que se podría mantener sobre alguno de ellos, sólo 4 se refieren a actividades de uso, mientras que 11 tienen que ver con tareas de reflexión o metacomunicativas. Se podrá argumentar que en la evaluación se valora precisamente el grado de conocimiento o de desarrollo de la capacidad de reflexión que cada alumno o alumna haya alcanzado al finalizar el ciclo, pero si es así ya no estamos ante un área concebida de ese modo equilibrado entre el uso y la reflexión. Por otra parte, las pocas ocasiones en que se habla de uso se hace referencia a la producción (hablar o escribir) sin apenas alusiones a la comprensión, como si la creación de sentido por el oyente/lector no fuera un aspecto digno de valoración.

Desde otro punto de vista, los quince criterios de evaluación son susceptibles de análisis en cuanto a su relación con los tres tipos de contenidos que se establecen en la relación de bloques. Pues bien, los criterios de evaluación en nuestra área hacen referencia, sobre todo, a contenidos de tipo procedimental y, en segundo término, a contenidos de tipo conceptual. Se dirá que no está mal esta primacía de lo procedimental si pretendemos poner el énfasis en el uso y en la reflexión sobre los procedimientos discursivos, pero esta supuesta coherencia se pierde si adverti-

mos, como hacíamos antes, que esos procedimientos están claramente sesgados hacia lo metalingüístico y apenas se ocupan de procedimientos de uso. Pero lo más sorprendente es que tales procedimientos —los que se valoran en los criterios— tienen más que ver con el carácter funcional-académico de la lengua en la escuela que con la reflexión sobre los usos sociales del lenguaje. Dicho de otro modo, se valoran sobre todo los procedimientos de tratamiento de la información (lo que tradicionalmente llamábamos “técnicas de estudio”: resúmenes, detección de ideas principales, esquemas...) en detrimento de la reflexión sobre situaciones sociales de uso en contextos diversos y con finalidades distintas. El tercer tipo de contenidos —las actitudes y los valores— apenas tiene presencia entre los criterios de valoración. Tan sólo en el criterio 14 se hace referencia a la identificación de *expresiones* que denoten *discriminación*, como si éste fuera el único valor relevante cuando de lengua y literatura se trata. Da la impresión de que no existe un marcado interés en valorar la capacidad crítica del alumnado en temas relacionados, por ejemplo, con la persuasión o la manipulación o con la desigual distribución del *capital lingüístico* y los beneficios de *distinción* que éste produce.

Otro aspecto que debemos considerar es el sesgo que los criterios de evaluación provocan en relación con algunos aspectos de método o de organización de la materia. El caso más evidente puede ser el de los criterios referidos a la literatura. Mientras que en la introducción se mantiene una actitud abierta ante los modos de abordar lo literario, en la relación de bloques de contenido se prefiguran algunos aspectos que este trabajo debe abordar —bloque 4—, aunque el hecho de que esos contenidos tengan que ser posteriormente secuenciados y organizados por los centros dejaba margen para distintas posibilidades de organización de la materia (por ejemplo, para una organización temática). Los criterios, en cambio, no dejan lugar a dudas: lo que el alumnado debe hacer es identificar el género al que *pertenece* un texto y establecer las pertinentes relaciones históricas del texto con



© MANFRED MAIER

"No existe un marcado interés en valorar la capacidad crítica del alumnado en temas relacionados, por ejemplo, con la persuasión o la manipulación o con la desigual distribución del capital lingüístico y con los beneficios de distinción que éste produce."

autores, obras o movimientos literarios. El abanico de opciones metodológicas parece cerrarse definitivamente.

Hay un último asunto en relación con los criterios de evaluación: la formulación de los mismos, al menos en el área de lengua, parece haberse guiado por un criterio de *máximos*, no de *mínimos*. El conjunto de capacidades que perfilan los quince criterios de evaluación dibujan lo que, parafraseando una expresión habitual entre lingüistas, podríamos llamar el *hablante/oyente/estudiante ideal*. Probablemente estaríamos de acuerdo en que cualquier alumno o alumna con esas capacidades estaría en condiciones de aprobar COU e, incluso, por lo que se refiere a la capacidad metacomunicativa “académica”, de cursar con éxito estudios universitarios. Es cierto que en la parte dispositiva general del decreto se dice que cada centro deberá contextualizar y adaptar estos criterios a las circunstancias concretas del centro y de sus alumnos y alumnas. Pero, si es así, ¿por qué recurrir a una formulación de máximos, con el peligro de “elitización” que ello puede suponer?

* Carlos Lomas y Andrés Osoro son asesores de Lengua y Literatura de los CEP's de Gijón y Oviedo (teléfonos de contacto: 98-5341415 y 98-5240794)

Referencias bibliográficas

FIDALGO, S.; GARCÍA DOMÍNGUEZ, E.; LOMAS, C.; MARTÍNEZ, J. A. y OSORO, A.: “*Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura*” Revista CEP's DE ASTURIAS, nº 4, Asturias, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, M.E.C.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) [1]: *Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.E. 26 de junio de 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) [2]: *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.E. 13 de septiembre de 1991.