

PROGRAMAR POR COMPETENCIAS, ¿ES POSIBLE? UNA PROPUESTA PARA UN AULA DE LENGUA Y LITERATURA EN SECUNDARIA

Joaquim López Río
IES les Alfabegues. Bétera

Fechas de recepción y aceptación: 17 de junio de 2011, 8 de julio de 2011

Resumen: Este trabajo es un ejemplo de programación de aula de una asignatura de *Lengua y Literatura* en un instituto de secundaria, que tiene en cuenta las competencias básicas. Se pretende aportar una actitud crítica respecto a la introducción de este elemento en el currículo tanto en lo que respecta a su propia concepción, como al quehacer docente cotidiano.

Palabras clave: programación de aula, competencias, secundaria, evaluación.

Abstract: This paper is an example of a classroom programming language and literature course in a Secondary school, which takes into account the core competencies. It aims to provide a critical attitude towards the introduction of this element in the curriculum both in terms of their own conception and the daily teaching work.

Keywords: classroom programming, competences, Secondary, evaluation.

1. PLANTEAMIENTO

En primer lugar, debo disculparme por mi habitual tono *ensayístico*, poco habitual en el mundo académico español, aunque frecuente en otros como, por ejemplo, el anglosajón. Al parecer, los asuntos académicos en España no deben poder ser leídos como si de un *cuento* se tratara (palabras de un avezado editor universitario). No obstante, lo que leo últimamente parece casi siempre un “cuento”. Y de ahí, unas líneas que pretenden,



sin más, un pequeño acto de sinceridad en relación con mi trabajo en las aulas de secundaria y el nuevo panorama que sugiere la introducción de las competencias básicas.

Como ya he expresado en otras ocasiones (López Río, 2008; González y otros, 2011), tiendo a ser crítico con un elemento *injertado* en un currículo que mantiene objetivos, contenidos y criterios de evaluación, o, por poner un ejemplo de otro nivel, trece asignaturas en 3.º de ESO. No obstante, cuando me propuse la elaboración de estas líneas, consideré necesario, por muchos motivos, intentar no comentar la *filosofía* de estas *competencias básicas* para centrarme en una propuesta práctica de programación que mis compañeros de secundaria suelen valorar en mis muchas horas de formación del profesorado o en el volátil, todavía, máster de Secundaria. Aprovecho para lanzar una pregunta: ¿alguien puede dudar todavía de que la formación de profesores debe tener más con el *saber hacer* docente, es decir, con la competencia profesional, que con un conocimiento disciplinar que cualquier titulado universitario debería tener?

Desde hace más de veinte años, mis objetivos educativos, como profesor de secundaria de lenguas, tienen que ver con un concepto que acuñó Chomsky (a veces nos olvidamos de los autores): *competencia*. Efectivamente, intento programar teniendo en cuenta, como profesor de una materia instrumental y absolutamente convencido del *enfoque comunicativo* en la enseñanza de lenguas (aunque de una manera nada ortodoxa), que mi único cometido es el de proporcionar a mis alumnos un *entorno de aprendizaje* apropiado para su educación lingüística y literaria en todas las lenguas que puedan (Lomas, 1996). Ahora bien, debo tener presente que escribo estas líneas en un ordenador que no existía cuando fui educado como escritor y que revisaré las referencias que cito usando diferentes herramientas informáticas de las cuales nadie tenía ni un leve presentimiento cuando acabé mis primeros estudios universitarios.

Dejando de lado, por tanto, mis convicciones sobre la literatura, la cultura o la letra impresa, la formación discursiva de mis alumnos debe atender un *discurso social* de una diversidad que no puedo ni intuir. ¿Qué necesitarán en su educación discursiva dentro de veinte años? Ante la duda, considero que mi misión, cuando estoy en las etapas obligatorias, es proporcionar instrumentos que tengan en cuenta, sobre todo, la *autonomía e iniciativa personal*, el *tratamiento de la información y competencia digital*, y un *aprender a aprender*, que se muestra como la más necesaria de las capacidades en una *sociedad líquida* (Bauman, 2005).

Esta propuesta, en concreto, parte de otra convicción fundamental aunque también obvia: una programación de aula se hace día a día a partir de unos parámetros básicos. Como autor principal (y principal culpable) del proyecto editorial que adoptó el centro donde trabajo (López y otros, 2008), considero el libro de texto como un recurso y no como una receta. Y creo que el libro digital (el *tablet* ya está inventado) permitirá que



esto sea realmente así y que podamos hacer uso de los materiales didácticos sin tener que obligar a los alumnos a *adquirir* o seguir proyectos completos.

Teniendo en cuenta que tanto objetivos, como contenidos y criterios de evaluación vienen determinados en la legislación (en la Comunidad Valenciana, el Decreto 112/2007 de la Generalitat Valenciana), mi departamento de *Valencià: llengua i literatura* me permite trabajar de forma autónoma teniendo en cuenta unas competencias básicas que vienen fijadas en el anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, del Ministerio de Educación. Esta es la única *literatura pedagógica* que tendré en cuenta, ya que la proliferación de propuestas inaplicables al aula me cuentan (algunos compañeros de la universidad donde me dejan dar algunas clases) que guarda mayor relación con la necesidad de *acreditación* del profesorado universitario que con investigaciones que necesitarían años para llevarse a cabo en condiciones adecuadas.

Tanto es así, que obviaré otras *referencias cultas* para centrarme en una propuesta que, por llevada a la práctica durante años con grupos de alumnos muy diferentes, parece más que probable que, con las adaptaciones que cada docente considere en su aula, pueda servir de inspiración al profesorado que debe enfrentarse a sus respectivos grupos de adolescentes. No puedo, en este sentido, evitar citar a Sánchez-Enciso (2007), a mi juicio, una lectura obligatoria para cualquier profesor de lenguas en España.

De hecho, yo mismo nunca puedo ejecutar la misma propuesta. Incluso en el caso, nada hipotético, de que tenga que impartir dos grupos del mismo nivel en el mismo curso, puesto que, habitualmente, mis alumnos se resisten a tener exactamente las mismas actitudes y aptitudes y aparecen como seres humanos diferentes y adorables, con gustos dispares, con capacidades diversas y con proyectos personales que nada tienen que ver unos con otros.

Por otra parte, en el sistema educativo valenciano, en secundaria, encontramos dos programas de educación bilingüe. En el *Programa d'Ensenyament en Valencià*, con todas las asignaturas vehiculadas en valenciano, encontramos alumnos mayoritariamente valencianohablantes. En el *Programa d'Incorporació Progresiva* los alumnos son, mayoritariamente, castellanohablantes y casi todas las asignaturas se vehiculan en castellano. Con esto, y lo que hemos expresado anteriormente, las competencias de los alumnos son sensiblemente diferentes y, por tanto, la actividad que realizarán debe permitir distintos ritmos de aprendizaje.

Después de muchos años de programaciones desde puntos de vista diferentes (he programado en mi vida profesional por objetivos, por contenidos, por criterios de evaluación, etc.), he llegado a la conclusión de que la única pieza del currículo que se adapta a la filosofía que proponen las competencias básicas son unos *criterios de evaluación* que, redactados con verbos de acción en su mayor parte, permiten conocer de primera mano



las pretensiones de la Administración Educativa respecto a lo que debe *saber hacer* cada alumno al final de un determinado curso académico.

2. LA PROGRAMACIÓN

Lo que propongo es una programación que se basa en lo que los alumnos deberán *saber hacer* al final de nuestra experiencia compartida. En síntesis, sigo los siguientes pasos para plantear la programación inicial de cada curso:

1. Simplifico la redacción de cada criterio de evaluación para que se convierta en un *indicador de desarrollo de competencias*. Por poner un ejemplo: el larguísimo primer criterio de cuarto de ESO, lo transformo en un sencillo *es capaz de captar y extraer ideas esenciales, intenciones y datos relevantes de discursos orales formales o no*. Lo cual es fácilmente evaluable (el alumno sabe o no sabe captar esas ideas esenciales) aunque, incluso, podemos proponer algún método de gradientación de la consecución de este objetivo claramente competencial.
2. Selecciono, para cada uno de estos indicadores, una tarea (proyecto, actividad...) que los alumnos puedan realizar y defino el proceso que pueden seguir para su realización teniendo en cuenta espacios, recursos, tiempos, etc.
3. Decididos espacios y recursos, intento hacer una selección variada de estos que remita, de alguna manera, a los cambios que se producen en los ámbitos no académicos: aula de informática, biblioteca, sala de audiovisuales, patio, gimnasio, etc.
4. Teniendo en cuenta estas circunstancias, enriquezco la tarea diversificándola considerando que integre todo tipo de capacidades y teniendo en cuenta, sobre todo, que permita el trabajo autónomo y grupal de los alumnos.
5. Valoro tiempos y espacios de acuerdo con la programación general del curso y los objetivos que se proponen. Intento conseguir cierto equilibrio entre los esfuerzos y los tiempos con lo que los alumnos obtendrán en su desarrollo personal con estos trabajos.
6. A partir de una previsión sobre la evaluación de todo el proceso, decido previamente qué instrumentos de evaluación tendrán un peso específico en la calificación aunque permitiendo cambios de orientación en cualquier parte del proceso.

Respecto al primer paso, lo que se pretende es disponer, en el ejemplo que vamos a usar para cuarto de ESO, de veintiséis objetivos competenciales. Es decir, acciones que los alumnos deben saber llevar a cabo con diferente nivel de éxito. Con sinceridad, no



creo en el exceso de propuestas para un solo curso teniendo en cuenta que los alumnos tienen más de diez asignaturas en cada curso de la secundaria y que la coordinación entre programaciones se hace por departamentos pero es casi imposible realizarla por etapas.

Una vez que comienzan las clases, advierto a los alumnos de que no habrá exámenes ni tareas fuera del aula (ante este anuncio del primer día de *clase*, hay, habitualmente, un aplauso generalizado que pondría los pelos de punta al sector más rancio de la educación española). Incluso las lecturas de textos literarios y no literarios se desarrollarán siempre dentro de las horas lectivas (casi 1.000 para cada curso en la secundaria española y casi 100 para cada una de las lenguas maternas en cuarto de ESO con tres horas semanales y más de 30 semanas).

De hecho, al menos una vez a la semana acudiremos a la biblioteca, donde el alumnado podrá escoger lecturas, dejar aquellas que no le gusten, traer sus propios libros de lectura o prestárselos entre ellos. Estableceremos una única obligación para estos momentos: respetar el placer de los demás. Hay alumnos a los que no les gusta leer (a otros no les gusta el deporte y a otros no les gusta la música), por lo que tendrán que buscar una actividad silenciosa que respete la lectura del resto. Yo suelo leer el periódico, que comparto, en ocasiones, con algún alumno.

Una vez que acaben de leer un libro los alumnos solo tendrán una obligación: opinar sobre lo que han encontrado interesante o no en esta lectura explicando las bondades o los defectos que, a su juicio, encuentran en esa lectura, recomendándola (o no) al resto de los compañeros, aunque sin desvelar el argumento. El récord de lecturas en un solo curso académico lo estableció una niña de origen rumano (los libros están en valenciano) que, lectora ávida, leyó veinticuatro libros. Nunca entendí la obligación de marcar máximos y mínimos en una actividad que siempre relaciono con el placer.

A pesar de eso, no descarto algunas actividades relacionadas con la animación lectora partiendo de la base de que quiero que el alumnado pueda disponer de una información que me parece trascendente: casi todo el acceso al conocimiento, curiosamente, pasa especialmente por la palabra escrita aunque podemos encontrar formas sugerentes de contacto con el discurso (arquitectura, pintura, danza...), como el cine, la televisión, Internet, música... Medios que han asumido funciones tradicionales de la novela, la poesía, el teatro o el ensayo. No obstante, el lector (hay pruebas evidentes de ello) suele tener un acceso al discurso y a su manejo insólito para personas que no frecuentan la lectura. No obstante y aunque esto sea otro debate, dudo que los modelos de mis alumnos sean grandes lectores: jugadores de fútbol, pilotos, modelos, actores, cantantes, etc.

Tan importante en la educación discursiva como la lectura o acudir a alguna representación teatral o un recital de poesía considero hoy la visión de películas y, por eso, acudimos con frecuencia para disfrutar de narraciones fílmicas que promueven la reflexión y la emoción. De hecho, considero que el centro de mi trabajo está en la for-



mación sobre la *competencia comunicativa* en todos sus aspectos (Canale, 1983), ya que el discurso es la herramienta fundamental de la sociedad de las pantallas.

No puedo ofrecer una calificación clásica de esta metodología que muchos de mis compañeros consideran que implica, con toda la razón, *no dar clase*. Hace años que intentó no *dar clase* y solo, *compartir experiencias*. El análisis (crítico) de discursos, la exposición oral formal y la producción de diferentes géneros discursivos (artículos, cartas, blogs, etc.) centrarán buena parte de la actividad académica que he calificado, en alguna ocasión, como *pedagogía del discurso* (López Río, 2008).

La diversidad de interacciones, espacios y tiempos constituirá un factor relevante en la programación. Cambiar la configuración general de la clase evitando la centralidad del docente supone (lo creo firmemente) asumir que los alumnos aprenden, sobre todo, cuando no interviene el *poder académico*. Acudir al aula de informática para jugar en los chats, hacer un blog, mandar o leer correos, leer la prensa, consultar información sobre un autor literario, visionar una película en una sala a oscuras, trabajar en grupo preparando una presentación conjunta, leer en uno de los patios exteriores a la sombra de los pinos...

Suelo proponer la firma de un contrato pedagógico de cada alumno que, además, hago conocer y firmar también a los padres como participantes en el proceso educativo de sus hijos. Suelo firmar ese contrato que custodio para que, cuando alguno de nosotros no esté satisfecho con lo que está ocurriendo, pueda pedir que se reformulen sus términos o recordar lo que debería estar pasando.

Esta programación atiende a la diversidad desde su concepción, ya que se asume que cada alumno y cada grupo de alumnos determinarán su particular ritmo de aprendizaje de manera que podrán ir colaborando con los otros y aportando aquello que consideren necesario al afrontar situaciones semejantes de formas diferentes, tal como suele ocurrir en la vida cotidiana. Incluso fracasando y abandonando algunas de las actividades propuestas.

Pongo un ejemplo de las tareas que propongo para cada criterio de evaluación de 4.º de ESO y su relación con las competencias básicas.

Criterio de evaluación 1. Captar y extraer las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos orales, de diferentes tipos y distintos niveles de formalización, como por ejemplo presentaciones de una cierta extensión o conferencias no demasiado extensas; identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar; reproduciendo el contenido en textos escritos. *Tareas propuestas:* A partir de la visualización de diferentes productos audiovisuales, sobre todo documentales, el alumnado selecciona las ideas más importantes y elabora discursos que reproduzcan estos contenidos. En algunas lecturas, además, se intenta que el alumnado aporte su visión personal de lo leído tanto de forma oral, como



en alguna ocasión por escrito. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, TICD, M, SC, CIMF¹.

Criterio de evaluación 2. Aplicar los conocimientos sobre el valenciano y el castellano y las normas de uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión autónoma de los textos. *Tareas propuestas:* Cada producción escrita debe realizarse siguiendo las fases de la producción discursiva: planificación, producción y revisión. En cada producción, se hace una revisión (ortografía, ortofonía...) gramatical y discursiva, elemento que debe convertirse en un hábito. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, M, AA, AIP.

Criterios de evaluación 3 y 7. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: usar el turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los otros. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes. *Tareas propuestas:* Se propondrán al menos dos debates a lo largo del curso sobre algún tema cercano a los intereses del alumnado. El respeto, la argumentación y el juego dialéctico serán los objetivos fundamentales junto con la documentación propia de una situación como esta. Al acabar, elaborarán resúmenes en dos niveles: lo acontecido en el debate y lo que opinan personalmente sobre el tema. Además, a partir de la visión de conferencias y exposiciones formales (en vídeo y, si fuera posible, en directo pero no por parte del profesor) se hará un resumen y un análisis conjunto para trabajar sobre sus destrezas en estas tareas. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, M, SC.

Criterio de evaluación 4. Valorar el valenciano como vehículo de comunicación y usarlo progresivamente en situaciones formales e informales. Incorporar el valenciano a todos los ámbitos de uso de la lengua, especialmente en el ámbito académico como vehículo de aprendizaje. *Tareas propuestas:* Determinados documentos visuales y sonoros servirán para hacer ver la presencia del valenciano en todos los ámbitos, especialmente, en los formales. Además, se propondrán breves trabajos de investigación o teóricos sobre variación lingüística, gramática y los niveles del lenguaje, el acto comunicativo y el discurso académico. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, SC, CA, M, TICD.

Criterio de evaluación 5. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no

¹ Las abreviaturas que usaré para cada competencia básica son: Lingüística y audiovisual (LA), Cultural y artística (CA), Aprender a aprender (AA), Autonomía e iniciativa personal (AIP), Tratamiento de la información y competencia digital (TICD), Matemática (M), Social y ciudadana (SC), Conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF).



puedan comprenderse de manera directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprenda el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor. *Tareas propuestas:* Como ya usamos técnicas (resumen, esquema-guión, traducción...) para mediar con la información, parece adecuado acudir a dinámicas que trabajen este aspecto tan significativo. De hecho, se anima al alumnado a informarse usando todas las lenguas que conoce sin descartar el uso del *software* que consideren necesario. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, SC, CA, M, TICD.

Criterios de evaluación 6 y 20. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferentes tipos y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y las secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de una cierta extensión y de novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar su estructura y el uso de los elementos del género, del lenguaje, del punto de vista y del oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia. *Tareas propuestas:* En cada trabajo, un parte esencial será la toma de decisiones sobre las mejores fuentes de información que se encuentren en todo tipo de medios y, también, sobre el procesamiento de esta información. También se propondrá un dossier de textos con diferentes géneros discursivos para identificar sus rasgos principales y analizar la información que ofrecen. Por otro lado, de cada lectura se propondrá una exposición oral donde se formalizarán argumentaciones que se irán enriqueciendo a lo largo del curso. En cada producto discursivo que se analice, habrá siempre una secuencia argumentativa, es decir, una opinión personal que evalúe la aportación que ha supuesto dicho discurso. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIME.

Criterio de evaluación 8. Hacer presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas, sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural, que admitan diferentes puntos de vista y diferentes actitudes sobre estos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, y mantener la atención del receptor. *Tareas propuestas:* De cada lectura, cada alumno emitirá una opinión. En un primer momento de manera totalmente espontánea para, paulatinamente, ir introduciendo los elementos del discurso formal oral y escrito. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, SC.



Criterio de evaluación 9. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulen la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y los temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y valorar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados. *Tareas propuestas:* A partir de análisis progresivamente más complejos de textos muy diferentes, los alumnos intentan descubrir sus objetivos textuales. Se trata de conseguir un acceso crítico a la información de manera que, finalmente, los alumnos realicen análisis completos de textos literarios, funcionales y audiovisuales. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIME.

Criterio de evaluación 10. Elaborar mensajes en que se integren lenguaje verbal y no verbal (icónico, gestual y musical), teniendo en cuenta la situación de comunicación y comparar los procedimientos expresivos de estos lenguajes. *Tareas propuestas:* Intentamos que en todos los productos que sea posible, los alumnos introduzcan el uso de imágenes u otros objetos audiovisuales de manera que, en estos momentos, juegan con productos visuales mientras tratan de convertir un tipo de información en otra. Los alumnos realizan también multitud de presentaciones orales, ayudados de presentaciones. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIME.

Criterios de evaluación 11, 25 y 26. Identificar, en textos orales y escritos de distintos tipos, imágenes y expresiones que denotan alguna forma de discriminación (sexual, social, étnica, etc.); explorar alternativas que eviten este uso y utilizar estas alternativas en las producciones propias. Evitar este uso y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para elaborar y difundir informaciones y opiniones. *Tareas propuestas:* A partir del análisis de anuncios de publicidad se propone identificar todo tipo de prejuicios y, especialmente, los relacionados con la imagen de la mujer, sugiriendo el debate. Además, se hará uso del análisis crítico del discurso para analizar estereotipos mientras se reflexiona sobre los principales recursos de la publicidad y la estructura social que sugiere. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIME.

Criterios de evaluación 12, 21, 23 y 24. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con la finalidad de elaborar un texto de síntesis en que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados, como el propio punto de vista. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen, y las autoras y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, por medio de un trabajo personal de información y de síntesis, en que se exponga una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte



de papel y digital. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia literaria de los siglos XIX y XX –incluyendo los de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental– y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen. Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diferentes fuentes de información, por medio del uso de índices, fichas y diferentes sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el marco de trabajos de investigación. Utilizar los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y ser capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, haciendo uso de los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD, DVD, etc.). *Tareas propuestas:* Tanto los trabajos sobre películas como los puramente informativos cumplen la función de intentar que el alumnado aprenda a informarse a partir de fuentes de información variadas. Además, el trabajo sobre literatura será fundamental, ya que permitirá que el alumnado explore páginas y portales. Este trabajo consistirá en la investigación de obras, movimientos, autores, corrientes u otros tópicos de la historia haciendo *webquest* para acabar con una exposición oral apoyada por una presentación con música, imágenes, textos... Entre los temas, propondremos también investigaciones sobre autores u obras que consideremos relevantes siguiendo los pasos del método científico. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIME.

Criterio de evaluación 13. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar la estructura organizativa para ordenar las ideas con claridad y de manera coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificar y revisar el texto. *Tareas propuestas:* Todos los escritos que se harán a lo largo del curso corresponden a estas modalidades discursivas. En su realización, se seguirán las fases de la producción textual insistiendo, especialmente, en la revisión, que se realizará de forma reflexiva, utilizando un cañón proyector para que todos los alumnos participen en esa corrección y también en la evaluación. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas:* LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIME.

Criterios de evaluación 14 y 15. Conocer la diversidad lingüística de Europa, de España y de la Comunidad Valenciana; valorar esta diversidad como un patrimonio que nos enriquece a todas y todos. Identificar y localizar las variedades dialectales actuales del castellano (incluyendo el español de América) y del valenciano. Identificar y localizar las lenguas constitucionales. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos del valenciano y del castellano, por medio de la



observación directa y la comparación de producciones diferentes. *Tareas propuestas*: Se usará la clase magistral participativa apoyada con mapas sobre la realidad lingüística de España. Además, se visionarán diferentes documentales sobre la variación lingüística proponiendo, además, un breve trabajo de investigación, fuera del aula, sobre la historia lingüística de las familias de los alumnos. Como conclusión, se propondrá una pequeña autoevaluación sobre sus usos y sus actitudes lingüísticas. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas*: LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIMEF.

Criterio de evaluación 16. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso. *Tareas propuestas*: Este trabajo se realizará a partir de uno específico sobre diferentes elementos: terminología sobre literatura, categorías gramaticales, elementos de la oración, características básicas del texto... Se compondrá de diferentes trabajos breves a partir de la reflexión sobre los contenidos metalingüísticos y metaliterarios que se han trabajado durante toda la escolarización. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas*: LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIMEF.

Criterio de evaluación 17. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, si es el caso, la relación entre estas y sus significados. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para componer y revisar los textos de manera autónoma. *Tareas propuestas*: En combinación con propuestas anteriores, se hará un análisis de párrafos que integren todas las funciones lingüísticas básicas, los componentes de la oración y las categorías gramaticales para que el alumnado los reconozca. Se hará navegar al alumnado entre los diccionarios, los correctores y las gramáticas para que se puedan informar de forma autónoma sobre estos temas. También se incluirá una breve explicación de tipologías y propiedades textuales a partir de ejemplos concretos, siempre desde el punto de vista del reconocimiento. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas*: LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIMEF.

Criterio de evaluación 18. Identificar el género al cual pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconociendo los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria. *Tareas propuestas*: a partir de un dossier de varios textos literarios se propondrá el reconocimiento de los rasgos que se relacionan con el discurso literario pero trabajando, especialmente, en la emisión de la opinión personal y valorando, sobre todo, la creatividad y la originalidad en cada uno de los trabajos. Se incidirá en el hecho de que todos podemos *generar* discursos de muchos tipos (musical, pictórico, literario, etc.) con una intención artística que podemos relacionar, de forma básica, con las emociones. *Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas*: LA, CA, AA, SC.



Criterios de evaluación 19 y 22. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, con especial atención a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea.

Tareas propuestas: A partir de lecturas dramatizadas de poemas (si es posible por parte del propio autor, ya que tenemos más de un poeta en el centro), con un debate posterior, creemos que se pueden *mover* emociones y animar a la creación literaria. Previamente, se harán análisis de cuatro textos literarios para identificar los rasgos básicos de cada género además de incidir sobre estos aspectos en todos los subgéneros que puedan aparecer a lo largo del curso pero teniendo en cuenta, siempre, la trasgresión de fronteras.

Competencias básicas con las que se relacionan estas tareas: LA, CA, AA, AIP, TICD, M, SC, CIMF.

3. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Es evidente que un profesor de lengua puede participar, desde su área, en el trabajo sobre todas las competencias básicas aunque también parece lógico considerar que resta mucho por hacer cuando no se ha definido, realmente, cómo se van a evaluar la consecución de estas desde los equipos educativos. Siendo así, lo único que he intentado es programar desde la perspectiva de que aquello que suceda dentro del aula suponga una experiencia sobre un *saber hacer* que guarde alguna relación con las necesidades discursivas en el futuro del alumnado.

¿Qué peso debe tener mi asignatura en las competencias básicas? ¿Por qué se mantienen exámenes, repeticiones y más de diez asignaturas en cada nivel de ESO? ¿Por qué la única solución que encuentra un sistema educativo para alumnos que no dominan, por ejemplo, las matemáticas, es quitarles una opción más lúdica en forma de asignatura optativa para obligarles a cursar más matemáticas cuando será un saber que nunca les será realmente provechoso? Como única respuesta posible, desde mi humilde posición al lado de la pizarra y armado casi únicamente con la misma tiza que los profesores del siglo XIX, he decidido basar mi programación y la acción en el aula en pequeños tareas que permitan a cada alumno desarrollar diferentes comunicativas: leer y escuchar, como formas básicas de aproximación receptiva al hecho comunicativo; hablar y escribir, como expresión básica comunicativa; interacción y mediación, teniendo en cuenta que intentaremos hacer convivir diferentes modalidades lingüísticas que encontramos



en el aula y que, efectivamente, vivimos en una sociedad de la comunicación que amplía las posibilidades de interacción y la multiculturalidad.

Al final, tendremos unas doce tareas (proyectos si se quiere), más o menos largas y dirigidas en mayor o menor medida que, de alguna manera, se sumarán a otras más breves y puntuales que iremos afrontando cuando sea necesario. El final de cada propuesta suele consistir en un producto lingüístico que alterna lo oral o audiovisual y lo escrito, lo grupal y lo individual, lo formal y lo informal, lo impreso y lo digital. Si se insiste en la revisión, es para afianzar la competencia gramatical y discursiva que ha centrado el trabajo en cursos anteriores. Al mismo tiempo, la competencia estratégica aumenta junto con la sociolingüística y cultural, ya que se usan todo tipo de técnicas para mediar con la información y se fomenta el uso de todas las lenguas conocidas (valenciano, castellano, inglés, etc.) e, incluso, algunas (no presentes curricularmente) que, gracias a la *intercomprensión románica*, pueden ser una buena *pista* para nuestros alumnos (francés, portugués, italiano, etc.).

Hay elementos que considero fundamentales aunque creo que no es necesario explicar en este breve espacio: la exposición oral formal, la educación emocional, el uso constante de todo lo que ofrece la World Wide Web, el análisis crítico del discurso... Valoro especialmente el manejo de la argumentación, escrita y oral, ya que este es el discurso que va a posibilitar la participación social de los futuros ciudadanos. Así, considero que creatividad y originalidad deben fomentarse desde una convicción: el sistema educativo debe promocionar que cada alumno descubra y potencie lo mejor de sí mismo.

En lo referente a la calificación, se negocia con el alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre en relación con el trabajo de aula. Si se lee con atención el currículo, cada alumno que ha conseguido llegar a 4.º de ESO tiene casi conseguidos los criterios de evaluación que se describen con mayor o menor éxito, aunque hay algunos aspectos que no se deberían descuidar en un 4.º de ESO que es el final de la enseñanza obligatoria (lamentablemente no para todos los alumnos).

La recepción del discurso precede a la producción. Si los alumnos no saben escuchar o leer, difícilmente van a saber hablar y escribir. Además, el conocimiento oral de la lengua es tan importante (si no más) como el escrito. En este sentido, los alumnos deben saber *hablar* con fluidez (más que corrección) las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, ya que, de otra manera, no tendría sentido ninguna educación lingüística o literaria.

El aprendizaje es la actitud y la convivencia. Sin una actitud de aprendizaje, las más de noventa sesiones de que se dispone en una asignatura de lengua no servirán para los cometidos que se pretenden y que se intentan compensar con tareas fuera del aula. La calificación final debe reflejar, de forma fundamental, este componente en una materia que no puede separar (nunca pudo) procedimientos, contenidos y actitudes. La *recupe-*



ración de calificaciones es, por tanto, un concepto ajeno al aprendizaje lingüístico: no se puede recuperar en una prueba toda una experiencia educativa aunque se puede acreditar diferentes niveles de competencia comunicativa pero, de ninguna manera, actitudes y aptitudes.

La educación es, sobre todo, un proceso cultural, social y personal. La calificación debe relacionarse con el nivel de consecución de las ocho competencias básicas y con los criterios de evaluación de 4.º de ESO. Por tanto, obtiene mejor calificación el alumno que puede acreditar un mayor éxito en cada uno de los descriptores que nos hemos planteado y que podemos relacionar con *competencias comunicativas* (comunicativa lingüística y audiovisual; artística y cultural), *competencias metodológicas* (tratamiento de la información y competencia digital, matemática, aprender a aprender), *competencias personales centradas en convivir y habitar el mundo* (autonomía e iniciativa personal, conocimiento e interacción con el mundo físico y social y ciudadana). Estos son los auténticos objetivos de la educación obligatoria y no aquellos que podemos asociar a la visión parcial que ofrece cada una de las asignaturas que siguen integrando un caduco currículo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2005) "Liquid Modern Challenges to Education" en ROBINSON, S. - KATULISHI, C. (ed.) *Values in Higher Education* (). Cardiff: Publishing Limited & The University of Leeds: 36-50.
- CANALE, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy" en RICHARDS, J. C. - SCHIMDT, R.W. (ed.) *Language and communication*. Londres, Longman: 2-27.
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, A. Y OTROS (2011) *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia, Brief.
- LOMAS, C. (coord.) (1996) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Horsori.
- LÓPEZ RÍO, J. (2008) *El comentari de textos: un instrument didàctic*. Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- LÓPEZ RÍO, J. Y OTROS (2008) *Esplet*. Valencia, Castellnou editora valenciana.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2007) *(Con)viure en la paraula: l'aula com a espai comunitari*. Barcelona, Graó.

