



COMPETENCIAS BÁSICAS Y ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL CURRÍCULUM DE LENGUA

JOAN MALLART NAVARRA (*)

RESUMEN. Se presenta una panorámica histórica breve del contenido de los distintos currículos de lengua que han sido oficiales en España desde 1953. De su análisis se obtienen algunas conclusiones tales como la conveniencia de actualizarlos periódicamente, aprovechando los aspectos fuertes de los planes anteriores y tratando de salvar sus dificultades. En el caso de las enseñanzas mínimas de secundaria de más reciente publicación, se observan las ventajas en relación con la claridad, sencillez de presentación, actualización científica y posibilidad de promover el aprendizaje. También se apuntan algunas ideas para el futuro desarrollo curricular en el área de lengua.

ABSTRACT. We present a brief historical overview of the content from different language curriculum, which have been official in Spain since 1953. We obtain several conclusions from their use like the convenience of periodical update, taking advantage from their strengths and skipping their difficulties. In the case of the minimal educational content in secondary school, of recent publication, we show the advantages related to the clarity, the easy presentation, the scientific update and the possibility to promote the learning process. To finish, we also enunciate several ideas, which could be implemented in the future language curriculum development.

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.
(Los límites de mi lengua significan los límites de mi mundo)
(Wittgenstein, *Tractatus*, 1922)

INTRODUCCIÓN

Porque no queremos que nadie quede limitado en su comprensión de la realidad y en su capacidad de expresión, argumentación y defensa de sus derechos, debemos

promover una potente educación lingüística para todos. La aparente contradicción entre obtener las competencias básicas y llegar al máximo desarrollo personal de acuerdo con la capacidad de cada uno se resuelve teniendo en cuenta que las com-

(*) Universidad de Barcelona.

petencias básicas recogidas en las enseñanzas mínimas no deben significar un techo que no pueda ser sobrepasado. Al contrario, no se excluyen programas más amplios. Los contenidos propios de las enseñanzas mínimas sólo representan el mínimo básico común, a manera de máximo común divisor o punto de encuentro entre los conocimientos (y competencias) de todos los ciudadanos. Son el mínimo a partir del cual se construirá la formación más completa y hecha a la medida de las necesidades y posibilidades de cada persona. Y este mínimo, de acuerdo con la frase de Wittgenstein, no puede dejar a nadie en inferioridad de condiciones, ni permitir que haya ciudadanos de segunda por defecto en la formación lingüística ofrecida. Una educación global de calidad exige unas elevadas competencias en el campo de la lengua. Sin llegar a citar las teorías del déficit o de la diferencia, de Bernstein y Labov respectivamente, no hay más que reparar en las conclusiones de múltiples investigaciones realizadas en nuestro país.

En efecto, la competencia lingüística tiene un influjo directo en el rendimiento académico, según han demostrado Rodríguez Diéguez y Gallego (1992), quienes encontraron también que el rendimiento escolar era explicado sobre todo por tres variables que tenían en común tareas de comprensión y de expresión verbal.

Las tres materias instrumentales clásicas (las *tres erres* de la tradición anglosajona) eran leer, escribir y contar. Hoy siguen siendo imprescindibles absolutamente en todos los niveles y etapas educativas, incluida la secundaria. Una primera observación nos muestra que dos de aquellas *tres erres* se refieren a aprendizajes básicos del lenguaje. Aunque imprescindibles, estas tres habilidades no son suficientes. Al menos habría que añadir ahora la alfabetiza-

ción informática y el dominio de otra(s) lengua(s). Volvemos a insistir en el área lingüística. Entre las habilidades sociales básicas destacan asimismo la capacidad de comunicación, la madurez emocional y la conducta asertiva. Todavía más comunicación y lenguaje por si fuera poco.

Si nos fijamos en el conocido *informe Delors*, se consideran pilares de la educación: aprender a saber, a saber hacer, a ser y a convivir. Este último objetivo se basa también en la comunicación. Mediante el lenguaje se podrán evitar malos entendidos, incomprendidos, se solucionarán conflictos, se dialogará sobre los problemas, se establecerán mediaciones en caso de conflicto... Parlamento tiene que ver con el verbo *parabolare*, es decir, hablar, parlamentar: Hablando la gente se entiende.

La importancia del lenguaje en la educación es primordial y reconocida por todo el mundo. Porque el lenguaje es el instrumento para:

- Establecer relaciones sociales, comunicarse, integrarse en el grupo e incluso vincularse afectivamente,
- La construcción del propio pensamiento, siendo la base de la organización mental y del desarrollo de las habilidades cognitivas que nos permitirán progresar intelectualmente,
- La interpretación de la realidad externa, la comprensión del mundo exterior tal como indicaba Wittgenstein que desempeña la función representativa según Karl Bühler, Roman Jakobson, M.A.K. Halliday... función ya recogida en la introducción al capítulo sobre la lengua del documento de Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria¹,
- Facilitar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en cualquier disciplina. Así como llegar a domi-

(1) *Real Decreto 3473/2000*, de 29 de diciembre... por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 16 de enero de 2001).

nar los registros más formales, cultos, literarios, técnicos y científicos para poder tratar con plena propiedad todos los temas propios de una especialización profesional o de una cultura general.

La lengua es una materia muy valiosa y agradecida, pero a veces poco apreciada. Como es sabido, los avances en su aprendizaje se transfieren a todas las demás áreas y un texto bien escrito o un lenguaje certero, preciso y con cierto estilo contribuye a enriquecer cualquier trabajo académico, así como reconocemos que una mente bien estructurada procede de una persona con una notable capacidad comprensiva y expresiva. Junto a estas consideraciones, todos conocemos casos en que, por dificultades personales o por otras causas cualesquiera, se desvaloriza la clase de lengua. Como hacía el burgués gentilhomme de Molière, que se asombraba porque el profesor quisiera cobrar por enseñarle... su propio idioma. En realidad, en la práctica se dominan bien poco los recursos expresivos –activos o pasivos–, los registros cultos y técnicos, o el léxico adecuado. No sólo se tiene un dominio insuficiente de la normativa, sino que incluso se falla en la adecuación sociolingüística o en el uso acertado de las categorías pragmáticas y textuales. Por no decir que el verdadero fracaso de una formación lingüística deficiente no procede tanto el hecho de no saber normas ortográficas o gramaticales, sino que viene por no saber resolver los asuntos propios de la vida cotidiana mediante el uso idóneo de la lengua. Algo que sería denominado por los filósofos del lenguaje Austin o Searle, e incluso por nuestros mismos didactas de la lengua, como «no saber hacer cosas con las palabras» (Lomas, 1999). Dicho a la manera de la introducción al currículum de secundaria: no poder «regular la conducta propia o la ajena».

Todo esto bastaría para justificar la discriminación positiva a favor de las áreas

instrumentales del lenguaje y matemáticas a la hora del reparto de la dotación horaria y a la hora de su consideración curricular. En resumen, el lenguaje ha de servir para comunicarse, integrarse social y culturalmente, aprender a pensar, comprender el mundo, aprender conocimientos e incluso aprender a aprender (deuteroaprendizaje).

El dominio del lenguaje implica dominar la capacidad de comprensión y también la habilidad expresiva. Esta habilidad de expresión, incluso estética, debe ser desarrollada al máximo, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo, como decía Gianni Rodari. Para que todos sepan defender sus derechos legítimos y sus justas prioridades, mediante el uso adecuado de la palabra argumentada.

CONSIDERACIONES EN LA ENSEÑANZA Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE LA LENGUA

Para proceder a cualquier planificación de tipo curricular en el área de la lengua tendremos en cuenta unas consideraciones sociales, psicopedagógicas y metodológicas, así como los aspectos lingüísticos correspondientes.

CONSIDERACIONES SOCIALES

Desde este punto de vista, todos deberían poder acceder a la Educación Secundaria Obligatoria y superar sus niveles mínimos hasta su finalización exitosa. Al mismo tiempo, se debe contemplar la necesaria atención a la diversidad en todos los sentidos. La mayor dificultad en el momento actual vendrá por el alumnado de incorporación tardía que desconoce la lengua de la escuela. Éste puede ser el reto más importante de nuestro sistema educativo, un reto difícil pero con el que se podrá demostrar el real espíritu de generosidad y acogida de un pueblo para el que los recién llegados son bienvenidos. Pero la enseñanza de las lenguas en situaciones tan

variadas implica unos problemas técnicos estratégicos, psicopedagógicos y curriculares que habrá que atender a través del desarrollo de programas especiales, tanto de lengua y cultura, como de aprendizajes instrumentales básicos². Y no sólo en la lengua castellana, lengua que dominan muy bien todos los que proceden de países hispanohablantes, sino también la lengua de la comunidad autónoma, distinta del castellano, cuando sea el caso.

Otra consideración de tipo social se refiere a la actitud de la sociedad, consciente de la importancia de la formación lingüística (o de su carencia). Todo currículum debe responder a las necesidades de la comunidad en la que se insertarán los estudiantes al terminar su período de formación. Se impone una revaloración social de todos los aprendizajes de tipo lingüístico, especialmente el hábito de la lectura, selecta, con fines funcionales pero también estéticos y a la vez como fuente de placer y desarrollo de la fantasía y la creatividad.

Esta idea de la revalorización del lenguaje implica también la consideración máxima del estatus de todas las lenguas de España, como patrimonio colectivo. A veces parece que no se comparten las palabras de Cervantes en el Quijote, a pesar de los esfuerzos de tantos educadores en los nuevos contenidos sobre la riqueza de las lenguas de España, que no son vis-

tas como patrimonio cultural valioso sino como elemento disgregador, cuando lo natural es la diferencia y es preciso promover su respeto y admiración³.

El gran Homero no escribió en latín, porque era griego; ni Virgilio no escribió en griego, porque era latino. En resolución, todos los poetas antiguos escribieron en la lengua que mamaron en la leche, y no fueron a buscar las extranjeras para declarar la alteza de sus conceptos: y siendo así, razón sería se extendiese esta costumbre por todas las naciones, y que no se desestimase el poeta alemán porque escribe en su lengua, ni el castellano, ni aún el vizcaíno que escribe en la suya. Cervantes, *El Quijote*, cap. XVI, 2ª parte, (Madrid, Aguilar, 1940, p. 357)

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Como elementos psicopedagógicos habrá que tener en cuenta la motivación y las expectativas de los estudiantes. Con ello tendrá que ver la selección de lecturas y textos presentados a su consideración. Para hacer un lector, incluso un lector voraz, no hay como un menú apetecible y valioso. A pesar de ello, se encontrarán alumnos remisos hasta que alguien dé con la manera de encender su lucecita. Pero cuando se encuentre, variando los temas, estilos, tipos de texto, etc., cuando se encuentre... habremos ganado un lector y un estudiante más capaz, posiblemente hasta

(2) En la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) se puede encontrar toda la sección 1ª del capítulo VII sobre la atención a los alumnos extranjeros. En el artículo 40 podemos leer: «Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros en edad de escolarización obligatoria que desconozcan la lengua y cultura españolas, o con graves carencias en conocimientos básicos mediante programas de Lengua y Cultura y programas de aprendizajes instrumentales básicos que faciliten su integración en el mismo».

(3) «La educación ha de favorecer el conocimiento y la valoración positiva de la realidad plurilingüe y pluricultural de España» se dice en el *Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Secundaria*, en la introducción al capítulo de Lengua. A continuación, el objetivo 5 señala: «Conocer y valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España y considerar las diferentes situaciones que plantean las lenguas en contacto» y, consiguientemente, los contenidos que desarrollan este objetivo se encuentran en el apartado Lengua y sociedad repartidos entre todos los cursos. También en Bachillerato se propone un tratamiento similar, con mayor grado de profundización.

una persona más feliz en su futuro. El necesario tratamiento de la diversidad nos exige conocer a los alumnos también desde el punto de vista de los temas, géneros, autores y estilos de la lectura que les puede interesar a cada uno.

Para conseguir un aprendizaje significativo, será conveniente partir del lenguaje propio del alumnado. Contando con que habrá una variada diversidad de puntos de partida en su competencia. Y se partirá de su lenguaje, no para seguir en el mismo nivel, sino para dar el salto progresivo hacia los registros más cultos, pasando por supuesto por la lengua estándar. En este camino apasionante, se contará con dos modelos básicos: el lenguaje de los textos propuestos y el mismo lenguaje del profesorado.

El valor formativo del área, el aprendizaje del lenguaje a través del currículum, a través de las actividades realizadas en la escuela, nos lleva a considerar que todo profesor es profesor de lengua, como se ha repetido muchas veces: «Todo profesor es profesor de lengua. Toda lección es una lección de lengua.» (Salvador y Camacho, 1991, p. 98). «En todas las áreas se aprende lengua al realizar los aprendizajes específicos.» (*Real Decreto 3473/2000*, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria)

Este es, precisamente, el enfoque del lenguaje a través del currículum, que se ha desarrollado principalmente en el mundo anglosajón con trabajos como los de Torbe (1969), Marland (1977), Thaiss (1986), Corson (1990) o Fillion (1991).

En todas las lenguas de España hay excelentes trabajos, que significan innovaciones considerables en el campo curricular aplicado a la enseñanza de la lengua, como los de Badia, López y Noguerol (1983), Bernardo (1989), Calero y Nicolás (1991), Casanova (1991), Lladó y Llobera (1999), Mañá y Ribas (1982), Martínez y Lorenzo (1992), Reyzábal (1994), Rius (1982), Sánchez (1990), Soriano, González y Este-

ban (1993) entre muchos otros. Pero a pesar de ello, desde un punto de vista más riguroso y atendiendo a criterios formales de investigación en el campo de la didáctica de la lengua, Battaner (2002) apunta que:

Hoy por el momento parece imposible investigar en objetivos docentes, criterios para seleccionar los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje, selección y secuenciación de contenidos, organización de la instrucción, métodos aplicados, entornos de aprendizaje, evaluación general, evaluación del currículum, evaluación formativa... cuestiones todas que, en definitiva, afectan al currículum. Battaner (2002, p. 76)

Seguramente la autora se refería a auténticos trabajos de investigación, tema de su artículo. Y no a la elaboración comprometida de propuestas curriculares o análisis de las existentes. En este campo hay mucho trabajo realizado, contamos con buenos especialistas y habrá seguramente todavía mucho por hacer. Lo que tal vez falte son propuestas más generales, fundamentadas y sobre todo experimentadas.

BASES LINGÜÍSTICAS

La finalidad última y los objetivos de la enseñanza de la lengua se han focalizado desde las últimas décadas en la adquisición de la competencia comunicativa, que es una capacidad más amplia, pero que exige a su vez, otras subcompetencias como son:

- Competencia lingüística o gramatical (fonológica, morfosintáctica, léxica)
- Competencia sociolingüística
- Competencia cultural
- Competencia discursiva o textual
- Competencia estratégica

La competencia lingüística o gramatical es la capacidad de usar en la práctica las unidades y las reglas de funcionamiento del mismo sistema de la lengua. La com-

petencia lingüística es un conocimiento implícito que tiene de su lengua todo hablante oyente ideal. Por esta capacidad se reconoce que un enunciado pertenece a la propia lengua o no. Incluye capacidades como la de reconocer que una oración se presenta incompleta, la de detectar ambigüedades sintácticas y la de captar cuándo dos o más frases son sinónimas. La función de la gramática, para Chomsky, consiste en la construcción de un modelo formal explicativo de las reglas y principios que constituyen la competencia lingüística de los hablantes. Y esta competencia lingüística es el sistema mismo de las reglas, el sistema interiorizado que permite a un organismo finito (el cerebro) producir y comprender un número infinito de enunciados. Esta competencia se realiza en la práctica de la «actuación» (performance). Actuación que no es sino el uso real de la lengua en situaciones concretas. De todas maneras, el concepto de competencia lingüística resulta demasiado abstracto y general para ser útil como definición del objetivo principal de la didáctica lingüística. En este sentido es un concepto limitado. Por eso solamente es una parte –aunque la primera y fundamental– de la competencia comunicativa.

La competencia sociolingüística es la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada. Esta capacidad supone la adecuación a la situación y al contexto. Es una habilidad para usar el lenguaje apropiado a un contexto dado, teniendo en cuenta los papeles de los participantes, la situación o escenario, las funciones de la comunicación y el propósito de la interacción o las intenciones comunicativas –explícitas o aún implícitas– de los interlocutores⁴. Por esta competencia adecuamos nuestro mensaje a la situación y al contexto.

La competencia cultural puede ser entendida como cierto grado de conocimiento del contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua. En este sentido, se corresponde con el conocimiento del mundo, familiaridad con elementos externos de la lengua, como son los espacios de participación y de intervención, la distribución del tiempo, las demostraciones de familiaridad o distancia, el conjunto de conocimientos sobre la vida cotidiana, valores y actitudes propios de una cultura, etc. (Lladó y Llobera, 1999, p. 67).

La competencia discursiva es la capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores. Es una competencia que se basa en la habilidad para reconocer distintos tipos de discurso, para inferir el significado de amplias unidades de habla o de textos escritos. Rige la coherencia y cohesión de los discursos, al velar por la conexión de frases o de grandes unidades propias de realizaciones lingüísticas en un gran conjunto temático supraoracional. Se hace patente en el uso apropiado de conectores, en la organización de las ideas siguiendo un orden lógico. También por esta competencia se captan las relaciones internas en un texto y gracias a ella se consigue acertar en la elección del tipo de texto: descripción, narración, diálogo, instrucciones, argumentación, exposición, comentario, etc.

La competencia estratégica es la capacidad para definir, corregir, matizar, o en general, realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa. A través de esta capacidad, se regula la interacción ya que permite compensar las dificultades o rupturas en la comunicación. Opera cuando existe un conocimiento incompleto o imperfecto de las reglas lingüísticas, sociolingüísticas o discursivas. O cuando aparecen

(4) «Quién dice qué, a quién, cuándo, dónde, por qué... cómo» diría Weinreich, «saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar», como apunta Lomas (2001, p. 142).

factores que limitan la comunicación, como pueden ser los casos de fatiga, distracción, falta de atención, o incluso se dan malentendidos. Esta competencia permite contrarrestar estas dificultades comunicativas mediante soluciones variadas y alternativas, como la mímica, los gestos, el uso de perífrasis, o incluso la solicitud de ayuda o cooperación. Ésta parece una habilidad más necesaria en el primer aprendizaje de una segunda lengua (L2) cuando hay un insuficiente dominio del código, pero no hay que olvidar que tanto el castellano como cualquiera del resto de las lenguas cooficiales puede ser una L2 para muchos de nuestros alumnos.

La competencia comunicativa, en suma, es el conjunto de todas las anteriores subcompetencias. Representa la capacidad de comprender y formular enunciados en el contexto concreto (ahora y aquí). Es el conocimiento de cómo se ha de usar el lenguaje para que sea apropiado a la situación y al interlocutor. Se trata de una competencia de uso, práctica. Supone la competencia lingüística y va más allá. Hymes (1971) designa con esta denominación el conocimiento práctico y no necesariamente explícito de las reglas psicológicas, culturales y sociales que rigen la utilización de la lengua en el contexto social. Implica al mismo tiempo un saber pragmático en cuanto a las convenciones enunciativas de uso en la comunidad de que se trate. Porque aprender una lengua no solamente consiste en aprender su gramática, sino también en aprender cómo llevar a cabo las intenciones propias usando esta gramática adecuadamente. La competencia comunicativa permite a un hablante usar todos los sistemas semióticos a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural dada.

Si bien es cierto que el enfoque de la competencia comunicativa como objetivo de la educación lingüística aparece principalmente en las áreas de lenguas extranjeras, no es menos cierto que resulta igualmente

válido para el área de lengua materna (L1). La diferencia podría cifrarse en el nivel de dominio. La competencia en la primera lengua debe ser muy superior a la de las lenguas adquiridas en momentos sucesivos. Pero no hay que perder de vista que el punto de partida del alumnado puede ser muy distinto, como hemos hecho notar anteriormente. En la educación secundaria, siguiendo los documentos actualmente vigentes, se supone un conocimiento bastante completo de la lengua y se pide un paso más todavía en el progreso y afianzamiento de las capacidades de uso lingüístico. Tampoco se olvida insistir en la lectura y, a través de ella, en la literatura. Pero el énfasis se pone en la expresión escrita, como se desprende del texto siguiente:

El objetivo básico de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser que los alumnos progresen en el dominio del empleo del idioma con precisión y riqueza en los aspectos de su uso oral, escrito y, también en la lectura. En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria la didáctica estará dirigida a afianzar estas competencias, con especial hincapié en la expresión escrita, cuyo dominio todavía es limitado. Se trata en esta etapa de enriquecer el lenguaje oral y escrito, en el doble proceso de comprensión y expresión, y de avanzar en la educación literaria. (*Real Decreto 3473/2000*)

Tenemos evidencias suficientes como para corroborar que al inicio de la Educación Secundaria la expresión escrita no se halla suficientemente adquirida por la mayoría del alumnado (Mallart, 2001). Y en la última etapa de la enseñanza obligatoria será cuando se deberá asegurar la posibilidad de un uso generalizado del texto escrito. Porque, para una parte de la población, representa la última oportunidad de aprendizaje sistemático y porque, junto con la lectura, representa una competencia básica fundamental para la vida profesional o social adulta.

Al tratar sobre los objetivos propios de la educación lingüística, podemos presentar comparativamente los objetivos y capacidades que propone la *Ley de Calidad* para cada una de las diferentes etapas educativas. Se puede observar una clara progresión en el tratamiento

de la lectura como una habilidad básica que ha de ser desarrollada durante todos y cada uno de los períodos de la escolaridad, en cada uno a su nivel, pero sin descuidar que un hábito de esta importancia no puede ser relegado en ningún momento:

TABLA I

Objetivos de Lengua en las diferentes etapas según la Ley de Calidad de la Educación

Educación Infantil	Educación Primaria
Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.	Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana, y en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato
Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. ... Desarrollar destrezas básicas de búsqueda autónoma de información, y usar las fuentes de información, con sentido crítico, para adquirir nuevos conocimientos.	Conocer y saber usar, tanto en su expresión oral como en la escrita, la riqueza y las posibilidades expresivas de la lengua castellana y, en su caso, de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, así como la lectura y el análisis de obras literarias. ... Afianzar la iniciativa personal, así como los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

Otra consideración que se desprende del estado actual de los conocimientos lingüísticos, de sus paradigmas más actuales, se refiere al tratamiento de la gramática del discurso o lingüística del texto. Los conocimientos propios de la lingüística del texto deben estar presentes en todo currículum actualizado en este momento. Pero no debe ocurrir lo que pasó en anteriores ocasiones con la introducción prematura de la gramática estructural primero y la generativa después. En este momento, más bien, se trata de que la gramática supraoracional, la tipología textual e incluso la misma pragmática impregnen todas las actividades, todos los contenidos y objetivos que correspondan, pero sin incidir directamente en su trabajo metalingüístico sistemático como objeto de reflexión y de estudio an-

tes del momento oportuno. Luego, en el currículum de Bachillerato, ya se incluyen todos los contenidos necesarios al respecto, porque la madurez del alumnado así lo permite. Mientras, en la Educación Secundaria Obligatoria, y aun antes en la Primaria, se deben haber presentado todos los diferentes tipos de textos posibles para poder familiarizarse con ellos, con sus características peculiares y con su uso tanto para su comprensión como para su elaboración.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE LOS PROGRAMAS DE LENGUA EN ESPAÑA 1953-2001

En la Enseñanza Primaria y el Bachillerato hemos tenido en España gran diversidad de planes de estudio. Representan hitos,

por lo menos, los años 1903, 1926, 1931⁵ 1932, 1934⁶, 1938, 1945, 1953 (Cuestionarios para la Enseñanza Primaria), 1957 (Bachillerato), 1965 (Nuevos Cuestionarios para la Enseñanza Primaria), 1970 (*Ley General de Educación*, 1970: EGB, 1975: BUP, 1978: COU), 1980 (Programas Renovados), 1990 (LOGSE), hasta llegar al 2000 (Enseñanzas mínimas de Secundaria y Bachillerato). Estos últimos decretos de enseñanzas mínimas deben ser implantados paulatinamente en el curso

2002-03 en 1º y 3º de ESO, y en el curso 2003-04 en 2º y 4º.

Se puede apreciar que la duración media de los últimos planes se halla alrededor de los diez años. Tal vez el conjunto de la última reforma duró en la práctica algo más porque vino precedida por una fase larga de experimentación y se fue implantando progresivamente. En el caso de los contenidos lingüísticos de cada currículum, se pueden ver organizados de la manera que sigue en los tablas II y III.

TABLA II
Estructura de los contenidos de Lengua en los diferentes currículum oficiales de Enseñanza Primaria y Educación General Básica

Enseñanza Primaria		Educación General Básica	
Cuestionarios nacionales 1953	Cuestionarios nacionales 1965	Orientaciones pedagógicas 1970	Programas renovados 1980
Conversación Elocución Observación (invención) Lenguaje y pensamiento Vocabulario Lectura Escritura (copia, dictado, caligrafía, redacción; ortografía) Gramática Recitación, declamación Narración Dramatización Literatura	Lectura Escritura <ul style="list-style-type: none"> • Copia, caligrafía y rotulación • Dictado • Redacción • Ortografía • Lengua • Conversación • Vocabulario • Elocución • Comentario de textos (7º, 8º) • Nociones gramaticales 	Comprensión oral Expresión oral Comprensión lectora Expresión escrita Morfosintaxis (2ª etapa) Literatura (2ª etapa)	Comunicación y lenguaje Lengua hablada Lengua escrita Léxico y semántica Gramática Literatura Técnicas de trabajo

Los dos primeros, como su nombre indica, son meros cuestionarios que recogen los temas que deben ser impartidos en cada curso y no contienen objetivos ni criterios de evaluación. Las primeras orientaciones para la EGB, de 1970, aparecen ya con objetivos específicos de cada área y, además de los conte-

nidos, añaden sugerencias de actividades y también criterios de evaluación. La estructura es más clara y ya no mencionan la copia, el dictado o la caligrafía, al menos con estos términos. Los programas renovados de la década siguiente son una evolución de los anteriores, distinguiendo en la primera etapa de EGB (6-11 años) los conte-

(5) En este año de 1931, la República restableció el *Plan de 1903*, con alguna modificación. Pero sólo estuvo vigente un año.

(6) Nadie cursó este *Plan de 1934*, que fue invalidado en 1936.

nidos que corresponden a cada uno de sus tres ciclos, cosa que no constaba en las primeras orientaciones. Se especifican, por tanto, mucho más los contenidos por cada ciclo.

El resultado que ofrece nuestro somero análisis es que entre 1953 y 1980 se ha tendido de una forma constante hacia una progresiva simplificación, clarificando los temarios de contenidos. También, poco a poco se ha concedido mayor importancia a las capacidades o competencias. La sucesiva actualización de los currículos se puede considerar notable, acorde con el estado de los conocimientos didácticos y lingüísticos. Cada vez, las directrices curriculares han sido de mayor calidad que las anteriores. En el área de la lengua, han aprovechado los avances científicos de la psicopedagogía y también de la lingüística, como se puede comprobar.

Después de unos años de experimentación, se implantaron los primeros currículos que ya recibieron este nombre en España, a partir de la década de 1990. Siguiendo la tónica precedente, cada nuevo programa es mejor que el anterior. En las áreas de lenguaje, los elementos positivos superan bastante los que son francamente mejorables. Probablemente se pueda decir que, en el campo del currículum lingüístico, ha habido un antes y un después de esta renovación. Aparece por primera vez el concepto de competencia comunicativa y los contenidos se encuentran perfectamente actualizados.

Este es el análisis de los textos curriculares. Pero su aplicación ha tenido sus más y sus menos. Y el currículum de lengua, en cualquiera de las etapas que lo consideremos, no ha corrido mejor suerte que el de las demás áreas. Por un lado, prolijo, excesivamente detallado, extenso y algunas veces vago. Mientras que por otro lado, falto de indicaciones claras para el profesorado que debe llevarlo a cabo, sus buenas palabras no se han traducido en los niveles de adquisiciones

que la misma letra proponía. Esta afirmación debe ser matizada en el sentido de que los logros de aprendizajes no son solamente función de los objetivos planificados sino sobre todo de la calidad de las actividades e interacciones didácticas en el aula.

En relación con el currículum de lengua de Cataluña, currículum que seguía el mismo modelo o marco curricular que el del resto del Estado, Josep Tió llegó a decir que se caracterizaba por el hermetismo: una programación apta para iniciados, y para iniciados aventajados (Tió, 1994). Pero el esfuerzo de actualización del profesorado y la cantidad y calidad de trabajo que exigió aquella reforma son tan considerables que todo ello debe ser aprovechado.

Una preocupación que puede asaltar al profesorado que intervino más activamente en la reforma de 1990 es llegar a pensar si su trabajo de elaboración de concreciones del currículum ha servido para algo. Por supuesto que sí, en nuestra opinión. Por ello debería ser posible conservar lo que ha ido funcionando bien hasta ahora y mejorar lo necesario.

Con el fin de no provocar innecesariamente angustia en el profesorado, más angustia de la que suelen provocar los cambios y reformas pedagógicas, aunque sean para aumentar la calidad, no debería proponerse la supresión o la sustitución de las prácticas educativas, de los proyectos curriculares de centro o de las programaciones de aula, sobre todo de aquellos que han demostrado ser funcionales y eficaces. Porque es muy probable que los proyectos curriculares existentes, con algunas matizaciones, ya puedan adecuarse a las enseñanzas mínimas que se proponen ahora. Habría que añadir algunos bloques como el de las técnicas de trabajo y planificar sistemáticamente el uso de las nuevas tecnologías en la lengua de Secundaria y Bachillerato, por poner sólo un ejemplo.

TABLA III
*Estructura de los contenidos de Lengua en los currículum oficiales
 de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*

	1990	2000
Educación Primaria	Usos y formas de la comunicación oral El texto oral Lectura y escritura El texto escrito Análisis y reflexión sobre la propia lengua Sistemas de comunicación verbal y no verbal	
Educación Secundaria Obligatoria	La lengua oral como medio de comunicación La lengua escrita como medio de comunicación La lengua como objeto de conocimiento La literatura como producción plena de la lengua Sistemas de comunicación verbal y no verbal	Comunicación Lengua y sociedad Estudio de la lengua Fonética y ortografía Norma culta Gramática Léxico Técnicas de trabajo Literatura

LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL AÑO 2000

Una de las principales novedades es la simplificación y concreción de los objetivos y contenidos básicos que conduce a un reparto por cursos concretos en la ESO y el Bachillerato. En principio puede dar la impresión de convertir el currículum de abierto en cerrado, pero como los contenidos marcados son muy básicos y muy pocos, todavía queda un amplio margen para que los centros programen, alrededor de estas competencias mínimas, las que hasta ahora han venido desarrollando con mayor o menor eficacia. La difícil tarea de secuenciación de los contenidos se verá simplificada al tener una parte, la más básica, fijada. Es muy

probable que una parte del profesorado vea con buenos ojos esta medida⁷.

La razón de este cambio obedece al deseo de facilitar la movilidad de un centro a otro, asegurando unos mínimos comunes. Algo que, por otra parte, siempre ha estado presente en todos los diseños. Y que ya fue apuntado en su momento por algunos autores. Por ejemplo Salvador Mata (1990), aun considerando de manera global el currículum plenamente positivo, creía que la secuenciación debía haberse realizado en el mismo Diseño Curricular Base.

ESTRUCTURA DE LOS DOCUMENTOS

Nos referimos a cuatro documentos⁸ con la misma estructura y con un contenido cada

(7) En la práctica, la mayor parte de la labor de secuenciación de contenidos que debían realizar los profesores en el Proyecto Curricular de Centro se apoyaba en los modelos elaborados por los autores de los diferentes libros de texto de cada editorial.

(8) Los cuatro documentos son:

– *Educación Secundaria Obligatoria*: enseñanzas mínimas. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2001.

– *Bachillerato*: enseñanzas mínimas. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2001.

vez más concreto y detallado. Si el primero de ellos, el que propone las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria, es el más simple, el más complejo y detallado es el que recoge el currículum de Bachillerato. El hecho mismo de esta progresión y secuencia coherente entre las dos etapas de secundaria, la obligatoria y la postobligatoria o Bachillerato ofrece una ventaja considerable puesto que ambas se imparten en el mismo centro.

La estructura que presentan es la siguiente:

- Una introducción a la asignatura
- Una relación de objetivos
- Contenidos por cursos agrupados en bloques
- Criterios de evaluación

Los bloques de contenidos son:

- Comunicación
- Lengua y sociedad (en Bachillerato queda incorporado al anterior)
- Estudio de la lengua (con subdivisiones)
- Técnicas de trabajo
- Literatura

Los verbos más utilizados en la redacción de los objetivos son: utilizar, conocer o reconocer, comprender o distinguir, y valorar. La mayoría de ellos, pues, presenta una clara orientación práctica que destaca especialmente en los apartados de comunicación y técnicas de trabajo. Tanto cada uno de los objetivos como los criterios de evaluación pueden encontrar fácilmente su referente entre los contenidos especificados.

Al ser más claros y menos ambiguos, más precisos, también será más fácil obte-

ner el nivel mínimo señalado para todos. Y al ser un modelo de mínimos, también será susceptible de tratamiento diferenciado según cada centro, ampliando los apartados que sean posibles, desarrollando y aplicando los proyectos curriculares y programaciones actuales, con más o menos retoques según los casos.

PRIORIDAD DE LA LECTURA

La importancia del máximo desarrollo de esta capacidad, llegando al establecimiento de hábitos firmes y seguros, capaces de mantenerse al acabar la escolaridad, hace que sea imprescindible un trabajo interdisciplinar en todas las materias, y empezando muy pronto⁹. Hebert (1978) hace referencia a la necesidad de que tanto la lectura como las habilidades cognitivas deben ser aprendidas y desarrolladas precisamente en el mismo contexto en el que son necesarias, es decir, en las áreas de contenido que lo requieran (que son prácticamente todas). Ésta es también la opinión de Prieto (1992).

Contenidos relacionados con esta primera habilidad (de las tres erres) pueden encontrarse en variados apartados, reclamando una mirada que obligue a concentrar todos los esfuerzos, incluso desde áreas o asignaturas distintas de las de Lengua. Está demostrado que la única manera de obtener un resultado consistente en el aprendizaje es la dedicación de unas actividades continuadas, que susciten el interés y la participación del alumnado, y que sean valoradas tanto por el profesorado como por la sociedad. En este caso, pode-

— *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2001.

— *Currículo del Bachillerato*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2001.ç

(9) A este respecto, leemos en el artículo 15 de la *Ley de Calidad (LOCE)*, aplicado a la organización de la Educación Primaria: «Los currículos de todas las áreas deberán incluir actividades que estimulen el interés y el hábito de lectura».

mos volver nuestra mirada al cuadro I donde se pone de relieve cómo la lectura es una prioridad desde el primer momento ya que está presente desde la educación infantil hasta el Bachillerato.

CONTENIDOS LITERARIOS

Vinculado al apartado anterior, el hábito lector será desarrollado –y practicado– mediante las propuestas de lecturas antológicas de fragmentos de textos representativos o de obras enteras, propias de la literatura española y universal de todas las épocas. A fin de cumplir los objetivos sobre la valoración de todas las lenguas constitucionales, «se recomienda muy encarecidamente el uso de ejemplos en las distintas lenguas constitucionales y, también, en las principales lenguas extranjeras».

La relación de contenidos combina el tratamiento de los distintos géneros literarios con una presentación cronológica sucesiva. La selección de autores es muy restringida en el documento de enseñanzas mínimas, lo cual ha de permitir ampliarla en los siguientes documentos curriculares que se elaboren desde las autoridades autonómicas o desde los centros concretos.

De todos los apartados, el literario es al que se dedica un mayor número de objetivos. Y los criterios de evaluación consignados pretenden valorar más que una gran erudición, una verdadera competencia literaria.

COMUNICACIÓN Y ESTUDIO DE LA LENGUA

El bloque de comunicación recoge todo el trabajo oral y escrito sobre tipologías textuales, incluyendo los medios de comunicación audiovisuales. Al ser el bloque que incluye todo el trabajo práctico tanto oral como con textos escritos, tanto enfocado a la comprensión como a la creación, también es el bloque que recibe un mayor número

de criterios de evaluación. Por lo que es de suponer que deberá tener un desarrollo considerable en su aplicación. La brevedad de las indicaciones contenidas en las enseñanzas mínimas permite un trabajo de programación muy interesante. En modo alguno se puede considerar cerrado este apartado. De manera que puede dar lugar a proyectos curriculares y programaciones muy diferentes pero que tendrán en común la consecución del aprendizaje de unos mismos niveles mínimos.

En cuanto al estudio de la lengua, se propone una reflexión sistemática que vaya desde la morfosintaxis hasta la fonética y ortografía, pasando por el léxico. En este apartado se deberá llegar a un dominio mayor del actual de la norma culta. Norma que se aplicará a todo el trabajo práctico en el apartado de comunicación. Los contenidos propuestos no son excesivos pero la competencia gramatical no se adquiere sin un trabajo constante. El deseo de un mayor dominio de la normativa tanto ortoépica y ortográfica como gramatical, sin caer en excesos metodológicos, ha estado siempre presente en todos los planes de estudio. Sigue siendo uno de los puntos fuertes del programa.

NUEVOS CONTENIDOS EN LAS TÉCNICAS DE TRABAJO

Como novedad, el bloque de técnicas de trabajo sobrepasa las técnicas tradicionales de estudio y búsqueda de información en soportes de papel. Por supuesto que incluye como base la lectura y la escritura, el uso de diccionarios de todo tipo, enciclopedias y bibliotecas. Pero añade como competencias básicas para ser aprendidas por toda la población escolar de secundaria, la consulta de la información en los nuevos soportes electrónicos, como son CD-Rom, Internet, etc. Como enseñanza mínima, todo

el mundo deberá haber aprendido el uso del procesador de textos.

COMPETENCIAS BÁSICAS

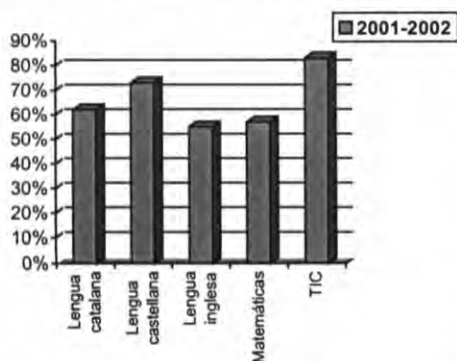
La investigación (Sarramona, 2000) que llevó al establecimiento, en Cataluña, Baleares y Canarias de unas competencias básicas en todas las áreas ha dado pie a unas pruebas de evaluación general que permiten conocer el estado de los conocimientos mínimos en el conjunto de la población escolar. De la aplicación de las pruebas correspondientes a 4º de Primaria (10 años) y a 2º de Secundaria (14 años) en el año 2002, se ha podido inferir que los primeros muestran mejores resultados en todas las áreas que en la evaluación del año anterior. Mientras que los de Secundaria obtienen buenos resul-

tados en lengua castellana y no tan buenos en lengua catalana o inglesa. En esta última, aparte de las críticas que se puedan hacer a las pruebas, no se llega a resultados satisfactorios.

Para las lenguas catalana y castellana, la relación de las competencias básicas evaluadas se puede ver en el tabla IV. Es otra manera igualmente válida de seleccionar aquellos contenidos principales a los que se deben dedicar los mayores esfuerzos a fin de obtener su consecución por parte de toda la población. Precisamente éste es el concepto de competencia básica: aquello que debe ser aprendido por todos. Dedicando los esfuerzos complementarios que haga falta a aquellos alumnos con dificultades especiales.

GRÁFICO I

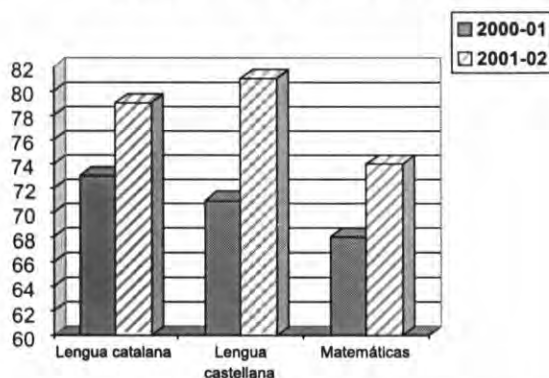
Porcentaje de alumnos de 14 años que superan las competencias básicas



Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

GRÁFICO II

Porcentaje de alumnos de 10 años que superan las competencias básicas



Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

TABLA IV
Competencias básicas de lenguaje

	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Expresión oral		<ul style="list-style-type: none"> - Expresar ordenadamente y con fluidez las propias ideas y las de los demás. - Comprender el vocabulario básico de los discursos orales simples. - Reconocer los modismos y refranes de uso más frecuente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar las formas de expresión de los demás y valorar la pluralidad lingüística.
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Tener conocimiento de las técnicas básicas de redacción (conocer las normas ortográficas, narrativas, del discurso...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse por escrito con corrección y coherencia. - Saber extraer conclusiones. - Tener habilidad para describir situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la presentación y el orden en la comunicación escrita.
Comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la construcción y la sintaxis de las frases orales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener capacidad para escuchar. - Tener capacidad de concentración. - Tener capacidad de síntesis. - Saber objetivar un mensaje. 	
Comprensión escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la utilidad de la lectura en relación con la búsqueda de información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar herramientas del lenguaje (ej. diccionario, enciclopedias). - Comprender discursos escritos. - Tener habilidad de lectura. - Comentar textos atendiendo a aspectos formales y de contenido. - Identificar las partes de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la importancia del uso de las bibliotecas. - Gozar con la lectura de un texto. - Ser perseverante en la lectura.
Lenguaje plástico e iconográfico		<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir la necesidad de encontrar técnicas diferentes para mejorar la capacidad de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias, sentimientos e ideas, y como potenciador de cualidades positivas de la personalidad.
Valoración sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer que las lenguas no son inmutables, evolucionan, etc. - Conocer la situación sociolingüística y legal de las lenguas de España y de la Unión Europea. 		<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el aprendizaje y el uso de las lenguas extranjeras como medio de desarrollo personal.
Valor estético del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el diseño de páginas <i>web</i> para su consulta. - Reconocer las técnicas de producción de imágenes bi y tridimensionales, en el tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener habilidad en la utilización del lenguaje para transmitir sentimientos. - Hacer uso del lenguaje no verbal como medio para fijar y desarrollar el pensamiento. - Codificar y decodificar mensajes visuales de carácter técnico y aplicarlos a los procesos de lectura y expresión. 	
Uso mediático	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar la relación gestual y verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber transformar los tipos de información: recuperar datos, almacenar datos o imágenes compactas, comprender datos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar los sentimientos de las personas respecto de su territorio y de su propia lengua.

A MODO DE CONCLUSIONES

Viendo el devenir histórico de los períodos de duración de los diferentes planes de estudio o currículos, parece adecuado el momento actual para proceder a una revisión. Siempre es bueno introducir mejoras que puedan repercutir en la práctica docente y en sus resultados. Y ahora se poseen datos, a partir de las evaluaciones del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (ince) que siempre han incluido amplias consultas al profesorado e incluso a la comunidad escolar en sentido amplio, que proporciona una información valiosa si se sabe interpretar correctamente.

Esta próxima reforma curricular no debería reducirse a sustituir unos contenidos por otros, sino que más bien pretende centrarse en los elementos verdaderamente básicos y nucleares de la formación, para que, insistiendo en ellos de una manera variada y multimetódica —como diría Adalberto Ferrández— pudieran llegar a ser asimilados por parte de toda la población escolar.

Los avances logrados hasta la fecha en cuestiones pedagógicas y más concretamente curriculares deben ser mantenidos e incluso incrementados. Un avance irrenunciable es la comprensividad y la educación para todos en lo que ha significado la prolongación de la escolaridad obligatoria y la atención a la diversidad. Hoy más que nunca en el área de las lenguas porque hay alumnos que llegan desde otros países sin entender las lenguas que son el vehículo de la enseñanza. Otro avance es lo que representa un currículum razonablemente abierto y adaptado a las necesidades de cada centro. Y, en el área de Lengua, el planteamiento de desarrollo de competen-

cias prácticas que no se circunscriben solamente a la competencia lingüística, sino que se refieren a la capacidad de actuación en la vida cotidiana utilizando la lengua.

Se destaca en los decretos últimos de enseñanzas mínimas y currículum de Lengua una mirada progresiva, coherente y con una misma estructura de contenidos en Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, lo que facilitará el trabajo docente y los proyectos propios de centro en los institutos y centros de secundaria. Sin olvidar la necesaria coordinación con la Educación Primaria.

Otros cambios que deberán tener una repercusión en los resultados son el aumento en la dotación horaria del área y el énfasis colocado en la prioridad de la lectura, incluso en Secundaria y Bachillerato.

Por último, se debe destacar también la presencia constante en el currículum propuesto, incluso en las enseñanzas mínimas, de las nuevas tecnologías: desde las técnicas de trabajo usando procesadores de texto hasta el recurso de los correctores ortográficos, las bases de datos, Internet y el correo electrónico.

Junto con la constatación de avances y mejoras en el currículum lingüístico, me atrevo a sugerir algunos puntos que, a mi modo de ver, podrían enriquecer los proyectos de centro:

- Seguir trabajando para establecer programaciones, elaborar materiales curriculares y estrategias didácticas que permitan asegurar el conocimiento de las lenguas vehiculares en el tiempo mínimo posible a los alumnos recién incorporados al sistema educativo procedentes de la inmigración¹⁰.

(10) En los aspectos metodológicos y en la estructura curricular se podrían estudiar los mejores elementos del modelo holandés. No para traspasarlos sin más, sino para llegar a establecer un sistema propio consistente, adaptado y válido para las necesidades de cada centro. Además, sería deseable un apoyo institucional a esta investigación y elaboración de directrices y materiales, como ya recogíamos al citar el artículo 40 de la LOCE anteriormente.

- Atender al punto de vista del profesorado (Mallart, 2001) puesto que quien debe llevara cabo la acción didáctica debe estar comprometido con los contenidos que ha de enseñar. Y para ello, la mejor manera de comprometerse es haber tenido que intervenir en la elaboración de la programación concreta de su centro y de su aula.
- Planificación conjunta de las diferentes lenguas impartidas, teniendo en cuenta que la introducida en primer lugar debe ser la primera en presentar los contenidos más formales, la terminología específica... y las demás podrían apoyarse en estos aprendizajes, reafirmando, ampliando y aplicando a la lengua de que se trate. Por el principio de la interdependencia lingüística de Cummins, los aprendizajes realizados en una lengua se transfieren a las demás. El sujeto de aprendizaje es el mismo y por tanto la coordinación dentro del área de las lenguas es prioritaria. Promover un engarce, una cooperación entre los diversos programas de todas las lenguas implicadas en la enseñanza de un mismo grupo de alumnos. En el caso de lenguas en contacto, proponer programas integrados altamente cohesionados. Sin lagunas ni redundancias, aprovechando el tiempo y promoviendo, con un trabajo en la misma dirección, la consecución de hábitos como los de la lectura o la escritura...
- Con el fin de conseguir el objetivo de valorar la extraordinaria riqueza lingüística de España, deberá llegar el día en que no solamente las escuelas oficiales de idiomas, sino también aquellos centros educativos ubicados en zonas limítrofes o donde sea que la comu-

nidad lo solicite, puedan impartir la enseñanza de cualquiera de las lenguas de España, además de la propia.

El dominio de las competencias básicas propias de las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa no significa *saber poco*, sino saber muy bien al menos los conocimientos y dominar las habilidades más importantes y necesarias para la vida. Y si un conocimiento es necesario para el ser humano que se comunica y vive en sociedad, éste es el conocimiento lingüístico, sin lugar a dudas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRANZ, J. y otros: *Apoyos y refuerzos para el área de lengua. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid, Narcea; MECED, 2000.
- ARTIGOT, M.: «Programación de objetivos en el área de expresión verbal en la EGB», en *Educadores*, 60 (1971), pp. 257-272.
- BADIA, J.; LÓPEZ, C.; NOGUEROL, A.: «Conductes terminals de Llenguatge», en *Bulletí dels Mestres*, 182 (1983), pp. 12-14.
- BATTANER, P.: «Investigación en la "Didáctica de la Lengua y de la Literatura" y la consolidación del área de conocimiento», en *Revista de Educación*, 328 (2002), pp. 59-80.
- BERNARDO, J. M.: *Propuesta curricular de lengua y literatura española*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Generalitat, 1989.
- BERTRAND, D.: «Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues», en *Langues Modernes*, 3 (1977).
- BREEN, M. P.: «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19 (1996) y 20 (1997).
- BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N.: «The essentials of a communicative curriculum in

- language teaching», en *Applied Linguistics*, vol.1, 2 (1980).
- BURZ, H. L.; MARSHALL, K.: *Performance-Based Curriculum for Language Arts*. Londres, Corwin, 1997.
- CALERO, J.; NICOLÁS, C.: «Del diseño curricular de lengua a las unidades didácticas», en *C, L y E Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10 (1991), pp. 3-9.
- CASANOVA, M. A.: «Estudio comparado: programa vigente y DCB», en *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (1991), pp. 15-22.
- CORMAND, J. M.; LÓPEZ DEL CASTILLO, LL.; PRAT, A.: *Programació de llengua a primera etapa d'EGB*. Barcelona, Bibliograf, 1977.
- CORSON, D.: *Language policy across the curriculum*. Clevedon, Multilingual Matters, 1990.
- DESINANO, B.: *El planeamiento en el área de lengua*. Rosario, Biblioteca, 1974.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *A language for life (The Bullock Report)*. Londres, HMSO, 1975.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Report of the Committee of Inquiry into the teaching of English Language (The Kingman Report)*. Londres, HMSO, 1988.
- FILLION, B.: «Language across curriculum», en Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon, 1991, pp. 493-496.
- HERBER, H. L.: *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 2a ed., 1978.
- H. M. INSPECTORS OF SCHOOLS: *Bullock revisited. A discussion paper*. Londres, Department of Education and Science, 1982.
- H. M. INSPECTORS OF SCHOOLS: *The teaching and learning of language and literacy*. Londres, HMSO, 1990.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: *Diseño Curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual. Área de Lenguaje*. Madrid, INEE, 1983.
- KEEN, J.: *Language and the english curriculum*. Buckingham, Open University Press, 1992.
- LLADÓ, J.; LLOBERA, M.: *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma de Mallorca, C.O.F.U.C., Moll, 1999.
- LOMAS, C.: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós, 1999, 2ª edición.
- LOMAS, C.; OSORO, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A.: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.
- MALLART, J.: «Repensar el currículum amb la participació del professorat», en Mallart, J.; Teixidó, M.; Vilanou, C. (eds.): *Repensar la Pedagogia, avui*. Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia; Eumo, 2001, pp. 57-67.
- MALLART, J. y otros: *Avaluació a l'Educació Primària (1999)*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2001.
- MAÑÀ, T.; RIBAS, T.: *Proposta de programació de llengua catalana de 5è a 8è d'EGB*. Barcelona, Edicions 62, 1982.
- MANDELLI, F.: *Educazione linguistica nella scuola dell'obbligo. Proposte per un curriculo*. Milán, Franco Angeli, 1981.
- MARLAND, M.: *Language across the curriculum*. Londres, Heinemann, 1977.
- MARTÍNEZ, I.; LORENZO, M. J.: *Propuestas de secuencia. Lengua castellana y literatura*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia; Escuela Española, 1992.
- MENÉNDEZ, P. L.; HERNÁNDEZ, J.: «Algunas apreciaciones acerca de una taxonomía de capacidades aplicada a la lengua y la literatura», en *Aula Abierta*, 58 (1991), pp. 85-109.
- MOLINA, L. y otros: «Proposta curricular de llenguatge verbal per a l'etapa de 0 a 6 anys», en *Butlletí dels Mestres*, 221 (1990), pp. 4-21.
- OWENS, R.: *Guía de programación del lenguaje*. Madrid, La Muralla, 1987.

- PRIETO, M. D.: *Habilidades cognitivas y currículo escolar*. Área de lenguaje. Salamanca, Amarú, 1992.
- PROVERBIO, G.: «Glottodidattica e curricolo», en *Orientamenti Pedagogici*, 33 (1986), pp. 495-509.
- REYZÁBAL, M. V.: *Lengua castellana y literatura. Programación en Educación Primaria*. Madrid, Escuela Española, 1994.
- RICHARDS, J. C.: *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- RIUS ESTRADA, M. D.: *Planificación de objetivos para la maduración del lenguaje*. Madrid, Seco Olea, 1982.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: «Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares», en *Bordón*, vol. 42, 3 (1990), pp. 257-266.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; GALLEGO, S.: *Lenguaje y rendimiento académico. Un estudio en educación secundaria*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1992.
- SALVADOR MATA, F.: «El área de lengua y literatura en el diseño curricular base: análisis crítico», en *Educadores* 153 (1990), pp. 81-91.
- SALVADOR MATA, F.; CAMACHO, S.: «El área de lengua en el currículo escolar. Sugerencias para el diseño curricular», en *Educadores*, 157 (1991), pp. 95-113.
- SÁNCHEZ, A.: *Programación del lenguaje en el ciclo superior de la EGB*. Madrid, Escuela Española, 1990.
- SARRAMONA, J. y otros: *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, 2000.
- SORIANO, E.; GONZÁLEZ, J. L.; ESTEBAN, B.: *Diseño curricular para el área de Lengua y Literatura (Enseñanza Secundaria Obligatoria)*. Madrid, Síntesis, 1993.
- THAISS, CH. J.: *Language across the curriculum in the elementary grade*. Urbana, NCTE, 1986.
- TÍO, J.: «El currículum d'educació primària», en *Escola Catalana*, 306 (1994), pp. 6-8.
- TORBE, M.: «Language across the curriculum», en D. Barnes: *Language, the learner and the school*. New York, Penguin Books, 1a. ed., 1969.
- VEDOVELLI, M.; BANFI, E.: *Metodologia e programmazione della educazione linguistica*. Florencia, Giunti Marzocco, 1981.
- Orden Ministerial de 6 de febrero de 1953, por la que se aprueban los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.
- Orden Ministerial de 6 de julio de 1965, por la que se aprueba la revisión y nueva formulación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.
- Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica.
- Orden de 6 de agosto de 1971, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la Educación General Básica.
- Orden de 17 de enero de 1981 (BOE del 21) por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de EGB.
- Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE del 14) por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de EGB.
- Programas Renovados EGB. Área de Lenguaje, en Vida Escolar, número monográfico 206 (1980).
- Real Decreto 69/1981 de 9 de enero (BOE del 17) por el que se ordena la EGB y se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial.
- Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero (BOE del 15 de abril) por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la EGB.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Se-

- cundaria Obligatoria* (BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991).
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil* (BOE núm. 215, de 7 de septiembre de 1991).
- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en el área de gestión del MEC* (BOE núm. 216, de 9 de septiembre de 1991).
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria* (BOE núm. 220, de 13 de septiembre de 1991).
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE núm. 220, de 13 de septiembre de 1991).
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de las materias comunes y de las materias propias de cada modalidad de Bachillerato* (BOE de 28 de octubre de 1992).
- 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* (BOE del 16 de enero de 2001).
- Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato* (BOE del 16 de enero de 2001).
- Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.*
- Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato.*