

LA PROGRAMACIÓN LINGÜÍSTICO-LITERARIA

Jesús Hernández García
Universidad de Oviedo

Fundamentación

Como tal, la “programación lingüístico-literaria”, la plasmación por escrito de un plan de actuación, de un programa de Lengua y Literatura para la educación obligatoria (Primaria y Secundaria), la entendemos como una técnica o un procedimiento de planificación pedagógica de los “saberes” lingüístico-literarios que adquiere su sentido y su valor dentro de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Como señala Álvarez Méndez, uno de los tres componentes de cualquier Didáctica Específica es el tecnológico, «que tiene que ver con la adecuada utilización de la tecnología didáctica (diseño, realización, medios, tareas, recursos metodológicos, evaluación) que posibilita la creación de situaciones apropiadas para el aprendizaje» (Álvarez Méndez, 1998, p. 26). Así, el diseño o programación del área de Lengua y de Literatura ha de prever y de considerar por anticipado la delimitación y organización de los elementos necesarios para que puedan crearse las situaciones mejores y más apropiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los aspectos lingüísticos y literarios: desde el diagnóstico previo o inicial hasta los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación pertinentes que sirvan para valorar los resultados, pero también el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a mejorar tanto el proceso como la propia programación, pasando por la formulación de objetivos relevantes, la determinación de los contenidos adecuados para su consecución, las estrategias y los planteamientos metodológicos, las actividades, experiencias y tareas de aprendizaje, la determinación de los medios y recursos necesarios para llevarlas a cabo, la organización grupal, la secuencia temporal, etc.

Ahora bien, el entenderla como técnica o procedimiento de planificación pedagógica supone, no obstante, despojar la programación o el “diseño” de toda connotación mecánica o mecanicista, peyorativa y rígida, en el sentido de proceso que ha de consistir en la simple articulación o mera yuxtaposición de unos elementos supuestamente previsibles. Bien al contrario: por una parte, es indudable que, en el área de Lengua y Literatura, la programación que se realice conlleva siempre, tácita o expresamente, una concepción de la educación, de la enseñanza, una idea de cómo se producen los aprendizajes, en general, y los lingüístico-

literarios, en particular, unos fines determinados, una perspectiva o un enfoque de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura y, en definitiva, una voluntad consciente de querer hacer justamente “eso”, y no otra cosa distinta; por otra parte, y en relación con lo anterior, la programación lingüístico-literaria no sería, o no debiera ser nunca, sino fruto y resultado último de la reflexión, de la puesta en juego y de la consideración de los planteamientos, enfoques, orientaciones, propuestas, etc., que, en todos los sentidos, investiga, procura y proporciona la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Por supuesto, fruto también de los conocimientos, reflexiones y orientaciones que proporcionan otras disciplinas de carácter psico-socio-pedagógico y del ámbito propio de las ciencias lingüístico-literarias; así como, junto a la base teórica, de la propia experiencia docente, de las reflexiones sobre las condiciones, características y necesidades que entraña y demanda la “realidad” en que se va a llevar a cabo (medio social y sociolingüístico, centro, alumnos, etc.) y, por supuesto, del conocimiento, estudio, análisis y consideraciones sobre el *curriculum* oficial del sistema educativo correspondiente. En último término, los conocimientos psico-socio-pedagógicos, epistemológicos o disciplinares, didácticos, curriculares y la propia experiencia como profesor de Lengua y de Literatura han de configurar la base mínima que requiere y exige cualquier programación, de cualquier nivel, realizada con criterio y con proyección de utilidad y de valor en el área.

En este sentido, se podría incluir la programación dentro de la quinta capacidad de las seis que, en orden de dificultad creciente, señala Bloom respecto del ámbito del conocimiento. Como proceso que consiste, globalmente entendido, «en la agrupación de los elementos para constituir un solo todo», en la síntesis, se habrá de trabajar «con factores procedentes de muy diversos orígenes y encajarlos en una sola estructura casi insospechada hasta ese momento», con objeto de que resulte «algo nuevo que (...) será algo más que los productos que le sirvieron de materia prima. Evidentemente, todo problema cuya tarea fundamental viene expresada por una labor de síntesis exige la prestación, en mayor o menor grado, de todos los demás procesos» (Bloom y otros, 1972. p. 184). Se refiere Bloom, como es obvio, a las capacidades o procesos anteriores y, en principio, menos complejos de conocimiento, comprensión, aplicación y análisis, a los que abarcaría e incluiría el propio proceso de síntesis. El mismo Bloom (1972, pp. 192-193), por ejemplo, concibe la «elaboración de un plan o de una serie programada de

actividades» y el «planificar una unidad docente destinada a una situación específica de enseñanza» como capacidad y proceso de síntesis.

Obviamente, en nuestro caso, esa “nueva estructura”, ese “algo nuevo”, ha de surgir de la “materia prima” que proporcionan los planteamientos de la “Psicología Evolutiva” y de la “Psicología del Aprendizaje”, de la “Teoría Curricular”, de las “Teorías Lingüísticas”, de las “Teorías Literarias” y de la “Didáctica de la Lengua y de la Literatura”, así como del conocimiento sobre la adquisición y evolución del lenguaje en el niño, y del conocimiento y análisis del “*curriculum* oficial” del sistema educativo. Todo ello, junto a la experiencia personal, ha de suponer la fundamentación mínima, esencial, básica y necesaria en que se ha de anclar la “programación lingüístico-literaria” para que pueda llegar a ser realmente no sólo un instrumento útil en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos lingüístico-literarios, sino también un medio que sirva para mejorar esa misma práctica y el aprendizaje de los alumnos.

Para Gimeno Sacristán, la programación es «algo tan elemental como prever por anticipado la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: Saber qué se hará, cómo y por qué» (Gimeno, 1981, p. 8); es decir, la programación, para que tenga realmente validez como tal, requiere de forma ineludible una fundamentación suficiente de lo que se va a realizar en el aula. De este modo, la programación lingüístico-literaria, en cualquier nivel y en cualquier período de tiempo, ha de realizarse conociendo, reflexionando y estimando, al menos, los aspectos y orientaciones que emanan de todas las disciplinas a las que hemos aludido, además de considerando también la inestimable experiencia personal. Sólo así se estará en condiciones suficientes de realizar, con “conocimiento de causa”, la mejor planificación, la mejor programación o el mejor “diseño” posible en cada caso concreto.

En último término, las fuentes del *curriculum* (psicológica, sociológica, pedagógica y epistemológica) sólo adquieren su sentido pleno y su valor inmediato cuando se contemplan no por el “teórico” y el “legislador”, sino sobre todo por el profesor de a pie para que “repercutan” o se “actualicen” en la clase, en la práctica diaria, en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes lingüístico-literarios. En este sentido, podríamos decir que la planificación puede, así, tender un puente que integre o relacione verdaderamente la teoría y la práctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula mediante la interacción entre profesor y alumnos.

De ahí que la programación lingüístico-literaria diste mucho de ser un mero ejercicio rutinario y mecánico para prever formalmente la simple ordenación de una serie de elementos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y de la Literatura, sino que ha de suponer un proceso de reflexión para estimar, en cada caso concreto, en cada contexto peculiar, la posibilidad óptima de actualización o puesta en práctica de dicho proceso; con toda su carga de provisionalidad, si se quiere, pero también con todo el valor anticipatorio que, desde el conocimiento y desde la experiencia, puede tener para el mejor ejercicio docente y el mejor aprendizaje de los alumnos. «La verdad —dirá Giménez Marco— es que se necesita un fuerte basamento epistemológico y socio-psico-pedagógico para emprender tan ardua tarea como es la de diseñar una programación de aula» (Giménez Marco, 1991, p. 36). No le falta razón a este autor, en ninguna de las dos ideas: el fuerte y necesario fundamento, y lo arduo y complicado de la tarea; de modo que el empeño que, en todos los sentidos, puede suponer una buena programación no es en absoluto escaso. Más cuando la complejidad del hecho educativo demanda del profesor cada día mayor competencia didáctico-pedagógica en todos los órdenes. Escribe, por ejemplo, Sarramona:

La planificación y consiguiente puesta en práctica de las propuestas curriculares suponen la exigencia de considerar, en la práctica pedagógica, las vigentes teorías del aprendizaje, más preocupadas por favorecer la actividad mental del alumno y la estructuración del conocimiento en redes significativas, favorecedoras de la interpretación del saber y de los hábitos de seguir aprendiendo, que dedicadas a la simple acumulación de información conseguida mediante exclusivas intervenciones didácticas externas. Dicho de otro modo, si el profesorado no sabe cómo se logra un aprendizaje significativo y efectivo, difícilmente podrá determinar y aplicar estrategias docentes pertinentes (Sarramona, 1998, p. 166).

Y más todavía, si se quiere, cuando ese profesor es, en cualquier nivel, profesor de Lengua, con el compromiso y la responsabilidad de impartir una disciplina de gran relevancia y transcendencia para la vida personal, social y académica, en cuanto también es imprescindible para alcanzar cualquier otro saber, de todos los alumnos.

Necesidad, ventajas e inconvenientes y proceso general

Y esa “consiguiente puesta en práctica” de la que habla Sarrañana, lo que el profesor hace o piensa hacer realmente en la clase con sus alumnos en esa “práctica pedagógica” (qué pretende que éstos lleguen a conseguir para lograr realmente un “aprendizaje significativo y efectivo”, cómo lo hará para que lo consigan del mejor modo posible, qué actividades o experiencias de aprendizaje se realizarán para ello, sobre qué contenidos, qué “estrategias docentes pertinentes” empleará, cómo se llevará a cabo la evaluación antes, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.), entraña un marco amplio y complejo de posibilidades e imposibilidades, de relaciones personales en distintos niveles, de condiciones precisas de todo tipo, de necesidades varias en todos los órdenes, de limitaciones múltiples en todos los sentidos, de situaciones diversas, de prescripciones oficiales de distintos niveles de poder que, incluso, a veces, más que ayudar, confunden y desorientan, etc.

La planificación didáctica incluye los procesos de pensamiento que el profesor realiza antes de la interacción en clase; es una tarea de reflexión en la que hemos de preguntarnos qué, cómo y por qué enseñar Lengua y Literatura, en la que interpretaremos la enseñanza lingüístico-literaria en busca de lo mejor, lo más coherente, lo más adecuado, lo más válido, con el fin de tomar una serie de decisiones en cada caso sobre los principios y procedimientos que llevaremos al aula y que regirán nuestra acción docente. La programación no supone, pues, en lo posible, sino que el pensamiento organizado y fundamentado que el profesor de Lengua y de Literatura tiene sobre su propia enseñanza dé respuesta previa a esa complejidad que es el proceso de enseñanza-aprendizaje para que cobre valor y sentido en la realidad del aula; no supone sino tomar decisiones por anticipado, a veces arriesgadas, pero siempre seriamente fundadas, para “organizar”, “ordenar” y dotar de coherencia y unidad a un proceso necesariamente complejo, incluso muchas veces imprevisible. Otra cosa es, por esto último, que la propia planificación conlleve las suficientes condiciones de flexibilidad y los principios suficientes de actuación que permitan obrar en cada caso del modo más conveniente.

La programación de los saberes lingüísticos y literarios en los distintos niveles educativos, ni siquiera la mejor posible y la más fundada, no es, ni podría ser ni tomarse nunca, así, como una panacea que resuelva de inmediato todos los problemas y variables que conllevan la enseñanza y el aprendizaje correspondiente, no es tampoco una férrea prescripción

que nosotros mismos, los profesores, nos hayamos de imponer para seguir a ciegas y en todo trance sus designios y determinaciones; sino una guía que sirva de orientación para la acción didáctica, que proporcione pautas suficientes y suficientemente válidas y fundamentadas para la misma, para ayudar a que el alumno adquiera lo mejor posible aquellos dominios lingüístico-literarios que precise en cada momento de acuerdo con diversas circunstancias, necesidades, contextos, niveles, intenciones, intereses, etc.

Ninguna programación, ningún diseño curricular, podría cortar la capacidad de iniciativa, de creación, de espontaneidad, incluso de improvisación, del profesor; tampoco, por supuesto, de los alumnos. Y menos en una enseñanza como la lingüístico-literaria, en la que, si, como finalidades últimas, se pretende que se alcance una suficiente competencia comunicativa y que arraiguen en los alumnos hábitos lectores, es necesario que se creen situaciones activas e interactivas, “creativas”, para el uso de la lengua y para la lectura y comprensión de textos; con lo que las mismas y diferentes situaciones exigirán en muchos momentos distintas y adecuadas, a veces ni siquiera previstas en el diseño, pautas de intervención al hilo del “desarrollo de los acontecimientos”, de la dinámica de la clase, de la vida del aula. Ello no implica, en absoluto, negar la planificación, sino servirse de ella en su justa medida y aprovechar las virtudes que, bien realizada, conlleva sin duda. Como escribe Nussbaum, el aula puede entenderse como «un microcosmos en el que se recrean los hábitos de comunicación y de relación de la sociedad en que se halla el centro docente», de modo que «en la clase de lengua se van a reproducir determinadas formas de hablar específicas del entorno cultural, pero también, y esa es la peculiaridad del aula, se van a tratar, para comprenderlos y para saberlos reproducir, para apropiarse de ellos, otros discursos “importados”» (Nussbaum, 1996, p. 112).

La programación ha de servir, pues, como elemento de referencia, para orientar, prever, guiar, sugerir, ofrecer pautas que indiquen y muestren el camino o los caminos que hay que seguir en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de perfeccionarlo en lo posible; nunca para simplificarlo (hacerlo simplista), reduciéndolo a una mera, descarnada y “desalmada” aplicación de unas “consignas programáticas” que limiten y constriñan la acción e interacción de profesores y alumnos. Si así fuera, y por muy bien que estuviera elaborada, más que un instrumento de utilidad para la función docente, para coadyuvar, “clarificar” y facilitar el proceso de instrucción, también para, progresivamente, ayudarnos a comprender cada vez

mejor nuestro trabajo, nuestra tarea docente, la programación podría convertirse en una herramienta entorpecedora para el logro de los verdaderos objetivos lingüístico-literarios.

Como modo de prever, de anticipar, de “planificar”, de “pronosticar”, de “predecir” situaciones educativas, y por ello mismo, el diseño curricular o la programación conlleva indudables ventajas y se muestra como absolutamente necesaria y obligada en el trabajo de los profesores. Como escribe Reyzábal: «Toda educación debe estar sujeta a un plan para alcanzar el éxito, por eso las programaciones no pueden quedar libradas al azar o a la improvisación» (Reyzábal, 1994, p. 17). Indudablemente, mal se podría aspirar o hablar de un término y un concepto tan manido como el de “calidad”, referido a la educación y a la enseñanza, si ésta no se planifica, si no se “prepara” reflexiva y conscientemente. Esa planificación, sin embargo, no se hace para producir objetos industriales o conseguir determinados beneficios económicos, sino para ayudar a educar, a perfeccionarse como “personas” a unos niños y adolescentes, para procurar que hagan suyos determinados valores éticos, sociales y culturales; y en nuestro caso específico, también para que alcancen y dominen determinados saberes tan necesarios y relevantes para sus propias vidas como son los lingüístico-literarios, esenciales para el pensamiento y la reflexión, la relación y la vida social, el acceso a la información, al conocimiento y a la ciencia, la comprensión y el rendimiento académico o escolar en otras disciplinas, etc. Ahora bien, también hemos de ser conscientes de que cualquier programación, hasta la más sólida y mejor realizada, tiene sus propios límites y sus indudables limitaciones.

La función docente puede y ha de comenzar, pues, con la programación, con la planificación fruto de la reflexión previa, pero no se agota ni se puede agotar en ella, ni mucho menos. No es sino el principio de otras muchas labores docentes (académicas, motivadoras, sociales, etc.), el principio de un desarrollo curricular que, eso sí, ha de ser coherente con la planificación y con los principios esenciales implícitos o explícitos en el propio diseño. Sobre todo en cuanto uno u otro modo de planificación puede conllevar, sin duda, distintas concepciones, también pensamientos, creencias e ideologías, sobre la educación y la enseñanza, en todos los sentidos, también uno u otro modelo didáctico, quizás la “escenificación” de unas u otras teorías educativas, psicológicas, sociológicas, curriculares, didácticas, organizativas; por supuesto, también lingüísticas y literarias. La mera consideración de los fines lingüístico-literarios que se pretenden y se persiguen, la prioridad que se pueda establecer entre ellos, la misma selección,

ordenación y organización de los contenidos, conllevan, sin duda alguna, una concepción determinada de la Lengua y de la Literatura, un enfoque determinado del área y de su enseñanza, una concepción de cómo se producen los procesos de aprendizaje, un pensamiento sobre por qué, para qué y cómo se ha de enfocar y de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes correspondientes. Si se quiere, a la inversa: una determinada concepción exige determinados fines o la mayor relevancia de unos sobre otros, así como demanda determinados contenidos y sus posibles modos de organización

Como escribe Martínez Santa María, en el área de Lengua, «cualquier programación que se elabore se vincula, no sólo con una coherente estructuración de los contenidos, sino a una determinada concepción didáctica. De hecho, los procesos de enseñanza suelen reflejar un modelo didáctico subyacente, basado a su vez en una orientación o corriente pedagógica, definida por sus afirmaciones básicas acerca de lo que es en sí mismo el hecho de aprender» (Martínez Santa María, 1987, p. 19). O, como señalan Lomas y Osoro, «el problema de los fines de la enseñanza de la lengua es indisociable del relativo a las concepciones sobre los modos de organizar esta materia para su enseñanza y ambos no pueden separarse de la concepción que se mantenga en relación con los fenómenos de la comunicación verbal y no verbal» (Lomas y Osoro, 1996, p. 156).

En cualquier caso, también es seguro que ni existe ni puede existir un modelo o un modo único, incontestable e incontrovertible de planificación, de programación, en ninguna disciplina, pero tampoco en las lingüístico-literarias. No hay una forma señera e irrefutable de plantear los elementos que se consideren en el diseño curricular. Todo, obviamente, puede y debe estar sujeto a la discusión, a la revisión, a la crítica, a otras alternativas, a nuevas posibilidades. Incluso los estudios e investigaciones en el campo de la Lengua y de la Literatura y en el de su Didáctica, así como en otras disciplinas psicopedagógicas, nos pueden ofrecer nuevas formas o sugerencias; nunca, sin embargo, soluciones definitivas para resolver todos los problemas de la planificación lingüístico-literaria. Sería absurdo, por otra parte, imponer un determinado modo de hacer prescriptivo y preceptivo para todos los docentes, no decimos ya en el aula, sino en las consideraciones previas que la planificación supone. La enseñanza, aunque a algunos les pese, no tiene ni mesías ni profetas, no está sujeta a verdades infalibles ni dogmáticas; menos todavía, uno de sus instrumentos: la programación, el diseño curricular.

Puede haber, sin duda, diversos modos de programar la asignatura. Los mismos elementos que se consideren en la planificación pueden estimarse desde ángulos distintos y, posiblemente, con similar validez en muchos casos. Es más, diferentes modos de planificación pueden realmente “ayudar” más a unos u otros profesores en determinadas circunstancias.

Sea como sea, lo que sí es cierto es que, independientemente del modo de planificación lingüístico-literaria que se haga, ha de ser hecha para esto, para “ayudar”, en ningún caso para entorpecer la tarea docente: la programación ha de estar al servicio del profesor, nunca el profesor al servicio de la programación. Para ello, entre otras cosas, y en cualquier modelo de programación, es necesario que los componentes que se consideren se integren de modo coherente en una unidad de proceso, en una relación dinámica que suponga no entender los elementos como independientes, sino estrechamente vinculados e interrelacionados en todos los sentidos.

En todo caso, el proceso de cualquier programación o planificación lingüístico-literaria podría conllevar al menos tres etapas para poder realizarla, llevarla a cabo y evaluarla convenientemente: estudio de la situación inicial o de las condiciones previas, estudio de los elementos curriculares y redacción del plan y, por último, evaluación y valoración. El estudio de la situación inicial supone considerar todas las variables del contexto inmediato en el que se va a proyectar realmente el proceso de enseñanza-aprendizaje y habría de hacer referencia fundamentalmente al ámbito sociocultural y sociolingüístico, a los alumnos, a sus disposiciones afectivas, cognitivas, etc., incluidos sus conocimientos lingüístico-literarios y su nivel de lengua, y a los contenidos lingüístico-literarios que se consideran pertinentes; en último término, «el diagnóstico de las condiciones de salida es necesario para apoyar el aprendizaje en el ambiente en el que se desenvuelve el alumno y para orientar y preparar al profesor para que sea capaz de adaptarse a ese ambiente en un sentido dinámico: actuando sobre él para mejorarlo» (Fernández, Román y Oteo, 1981, p. 27). En el estudio, análisis y consideración de los elementos curriculares para su redacción y la confección del plan, habrían de considerarse de forma coherente e integrada todos los componentes programáticos que se estimen necesarios: objetivos, contenidos, adecuados al nivel y a los alumnos, su ordenación y secuencia, experiencias, metodología, motivación, tiempo, etc. La evaluación o valoración hace referencia a la propia evaluación de la programación mediante la consideración de instrumentos (diario,

registro, anotaciones, encuesta, observador externo, resultados del aprendizaje, etc.) que nos permitan valorar la ejecución y el propio desarrollo programático durante el proceso real de enseñanza-aprendizaje y al final de su desarrollo, con objeto de, aparte de las oportunas modificaciones hechas durante ese mismo proceso, tener las bases, los presupuestos y las hipótesis para mejorar futuras programaciones.

Así pues, si cualquier modelo de programación o de diseño en nuestra área se hace con la evidente intención de facilitar y de mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, el análisis de esa misma práctica y de los aprendizajes lingüístico-literarios de los alumnos ha de llevarnos a realimentar y a perfeccionar nuestro propio instrumento de planificación. La práctica, pues, ha de convertirse también en instrumento de reflexión y fuente para mejorar el proyecto o diseño realizado por los profesores; siempre en permanente construcción y reconstrucción. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y de la Literatura es siempre un proceso abierto, y en la misma medida lo es también su planificación. Es obvio que la reflexión sobre nuestra práctica docente y diaria, la presentación o el descubrimiento de una determinada problemática en las enseñanzas lingüístico-literarias, han de mover al profesor a plantear la necesidad de reformular la planificación; si se quiere, la necesidad de plantear nuevas “hipótesis” acerca de ella, para “volver” de nuevo a la práctica en mejores condiciones de resolver mejor los problemas y las dificultades que en todos los órdenes conlleva la enseñanza de la Lengua y de la Literatura.

Señalábamos antes que la programación no puede en absoluto ser una panacea que resuelva todos los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que, como todo instrumento de planificación, conlleva sus propias limitaciones. Indudablemente es así, pero no lo es menos que hoy en día la programación de cualquier materia, también en Lengua y Literatura, es una necesidad ineludible e insoslayable. La complejidad de las propias enseñanzas lingüístico-literarias, la dificultad de la tarea, la relevancia que el desarrollo de las habilidades lingüísticas adquiere para el individuo en todos los órdenes de la vida personal, social y escolar, como base imprescindible para el acceso a otras disciplinas y saberes, la diversidad de los alumnos y de sus niveles de lengua, las situaciones variables que se producen en el aula, las también variables condiciones de la enseñanza lingüístico-literaria y de su aprendizaje, la necesidad de un diagnóstico y de un conocimiento previo de esas condiciones, el

ser los saberes propios de nuestra área de carácter esencialmente procedimental, lo que requiere crear situaciones comunicativas apropiadas para el uso de la lengua por parte de los alumnos, etc., hacen necesario indudablemente que el profesor de Lengua y de Literatura “clarifique” su propia actuación, planifique o prevea convenientemente situaciones de enseñanza y aprendizaje para regular el proceso de forma adecuada y no llegar y quedar atrapado por el caos, profesor y alumnos. La improvisación puede ser necesaria, y hasta útil, en muchos momentos, pero hacer de ella norma de la enseñanza es hacer de la enseñanza burla, y de los alumnos sujetos sometidos al vaivén del capricho, o de la rutina, de cada día, con el correspondiente perjuicio de hoy y para mañana.

Ciertamente, «ninguna programación va a hacer bueno a un profesor que no lo sea, pero indudablemente conseguirá que todos hagamos las cosas mejor» (Bernardo, 1991, p. 85). La planificación nos va a permitir, al menos, tomar conciencia de la intencionalidad que ha de presidir la actuación docente y prever las condiciones adecuadas para ello. Obviamente, sabemos que, en Lengua y Literatura, no es posible, ni siquiera deseable, prever todas y cada una de las actuaciones de profesores y alumnos, “milimetrar” cada actividad o cada experiencia de aprendizaje por parte de los alumnos, coartar la iniciativa de éstos para expresarse y comunicarse, cuando, bien al contrario, fomentar la comunicación y el uso de la lengua es uno de los elementos básicos para el aprendizaje lingüístico, y cuando realizar actividades propias de la lengua oral o de la lengua escrita ha de llenar gran parte del trabajo escolar; pero la solución no está «en realizar actividades espontáneas y desordenadas de lectura y escritura, sin que el profesor tenga en su mente criterios para dar sentido a esas actividades» (González Nieto, 1992, p. 22). El “activismo” por el “activismo” no tiene sentido, o no tiene otro que la actividad que no conduce a nada; más cuando «parece innecesario recordar que todo progreso en la enseñanza del lenguaje debe estar incluido en una programación coherente, donde cada noción nueva, cada técnica, cada habilidad se apoyan en anteriores adquisiciones y reclaman un ulterior desarrollo» (Velázquez, 1982, p. 16). En último término, cabría, además, recordar con Pedro Hernández que las variables de organización y motivación son «las que más suelen correlacionar con la eficacia docente» (Hernández, 1989, p. 12).

Como es lógico, si la programación se percibe como necesaria por gran parte del profesorado, será así por cuanto el “pensamiento” de los profesores considera que puede

emanar de ella una serie de ventajas ciertas para su mejor enseñanza y para un mejor aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Barberá (1989, pp. 174-175) señala cómo, a partir de una encuesta realizada a lo largo de 7 años a más de 500 profesores de España y también de otros países, se pueden determinar hasta 28 ventajas que los profesores entienden puede conllevar una buena programación. Entre otras, las siguientes: evitar los peligros de la improvisación y el azar, dar mayor sentido de responsabilidad docente, permitir detectar a tiempo “señales de alarma” y poder corregir los fallos, prever y poder controlar adecuadamente un gran número de factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, alejar la rutina, propiciar la motivación y el interés por basarse en la realidad próxima al alumno, permitir que el profesor pueda dedicar más tiempo a labores de orientación y tutoría, posibilitar la autoevaluación docente, facilitar las decisiones sobre lo que ha de hacerse, potenciar los medios de instrucción, sistematizar el esfuerzo y propiciar el trabajo en equipo, considerar el contenido en relación con el medio y el alumno, adecuar las materias a los niveles correspondientes, favorecer una más correcta utilización y aprovechamiento del tiempo, dar mayor seguridad en la tarea docente, propiciar coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, sistematizar sus elementos, etc.

Es cierto, a su vez, que el mismo autor señala también algunos inconvenientes, pero que, no obstante, pueden ser evitables en ocasiones: la programación no ha de procurar conductas estereotipadas, no ha de estar abarrotada de objetivos, es necesario entender que hay procesos formativos difícilmente programables, etc.

Características y funciones

Ahora bien, para poder aprovechar las ventajas que conlleva y evitar en lo posible algunos de sus inconvenientes, la programación de los saberes lingüístico-literarios ha de estar conscientemente elaborada y hecha con conocimiento de causa, además de convenientemente fundada y fundamentada mediante las consideraciones que hacíamos al principio. Entre otras, una buena programación o un buen diseño curricular en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en relación con las enseñanzas lingüístico-literarias entendemos que habría de tener las siguientes características:

- Ha de estar suficientemente fundamentada en los planos psicológico, sociológico, epistemológico y pedagógico; especialmente en las orientaciones emanadas de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura.

- Ha de ser funcional y práctica, para que concrete los planes de acción y pueda ser realmente útil como instrumento de trabajo en el aula para el desarrollo de las clases, garantizando la coherencia de la práctica educativa respecto de la Lengua y la Literatura en relación con los objetivos, contenidos, metodología, criterios y procedimientos de evaluación, etc.

- Ha de estar adecuada al contexto sociocultural y sociolingüístico en que se va a desarrollar: centro, alumnos, niveles de lengua, bilingüismo, atención a la diversidad, etc. En este sentido, la programación ha de partir de un conocimiento previo o de un diagnóstico de la “situación”, en todos los sentidos, en que va a ser puesta en práctica, y realizar las necesarias adecuaciones y adaptaciones con objeto de contextualizarla de acuerdo con la realidad en la que ha de inscribirse.

- Ha de hacer explícitas las intenciones y el pensamiento sobre la enseñanza en general y las enseñanzas lingüístico-literarias en particular, de acuerdo con la concepción, el enfoque y el modelo adoptados, integrando, así, la teoría y su resolución o “actualización” en la práctica.

- Ha de estar orientada a que los alumnos desarrollen y aumenten su capacidad de uso de la lengua en todos los sentidos, sus capacidades y habilidades lingüísticas, de expresión y comprensión, orales y escritas, su competencia comunicativa, con todo lo que ello implica, y lectora mediante un aprendizaje realmente significativo: «las finalidades del área de Lengua (...) se pueden resumir en breves palabras, diciendo que se trata de *mejorar pragmáticamente la capacidad comunicativa de los alumnos*» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996, p. 199). En este sentido, se han de primar, pues, los aspectos verdaderamente relevantes para la “vida” de los alumnos, sin olvidar la importancia singular que los conocimientos lingüísticos adquieren para el buen aprendizaje y el conocimiento de otras áreas y disciplinas del *currículum*.

- Ha de ser equilibrada en la consideración de las habilidades antedichas y de los saberes disciplinares propios del área. Ninguno de ellos ha de ser ni excluyente ni exclusivo, pues es el conjunto el que conforma la mejor competencia comunicativa y literaria posible.

- Ha de tener las bases suficientes para que los alumnos se impliquen realmente de una forma activa, consciente y participativa en su propio proceso de aprendizaje lingüístico-literario, con objeto de que lleguen también a adquirir capacidad de autoevaluación y metacognitiva.

- Ha de procurar la progresión adecuada y pertinente en los saberes y dominios

lingüístico-literarios de acuerdo con la edad y evolución psicológica, cognitiva y lingüística de los alumnos, los contenidos disciplinares, los fines propuestos para un curso, un ciclo o una etapa, etc.

- Ha de conllevar la posibilidad de atender a la diversidad de los alumnos y de poder realizar de la forma mejor y más adecuada las correspondientes adaptaciones curriculares.

- Ha de ser realista, con cierto grado de “posibilismo”, pero siempre viable, susceptible de poder ser llevada realmente a cabo de acuerdo con las condiciones restrictivas o posibilitadoras en las que nos encontremos: alumnos, medios humanos y materiales, tiempo, etc. De poca ayuda sirve la “poesía” programática.

- Ha de ser coherente en todas sus partes y componentes, con ausencia de contradicciones internas que impidan llevar de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y de la Literatura, pues, si sus elementos se contradicen, pueden impedir realmente el progreso lingüístico-literario y desvirtuar los fines perseguidos. Los elementos considerados en la programación (objetivos, contenidos, evaluación, etc.) han de ser interdependientes y de estar en una relación dinámica.

- Ha de ser flexible y abierta, en el sentido de que permita su adaptación y su revisión, su reajuste y mejora en un proceso de evaluación, reconstrucción y perfeccionamiento permanente en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje, evitando todo estereotipo, rigidez, cierre, mecanicismo o dirigismo; entre otras cosas, porque, como recuerdan Mendoza, López Valero y Martos, «la programación se concibe como un diseño integral de formación, cuyos módulos faciliten y garanticen la formación básica y específica, lo que requiere la necesaria adaptabilidad de un programa» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996, p. 199). No hay que olvidar, además, que, en nuestro campo, adquiere un valor esencial y básico todo lo referente a los “procedimientos” lingüístico-literarios, que van a suponer a diario “generación” y “creación” de lenguaje por parte de los alumnos, también espontaneidad y situaciones de enseñanza-aprendizaje, podríamos decir, “imprevistas”, “no previstas o programadas de antemano”; lo que necesariamente conlleva la idea de “apertura”, frente a cualquier “dirigismo excesivo y milimétrico” que quizás no hiciera sino entorpecer el camino de los verdaderos aprendizajes propios de la materia. La programación lingüístico-literaria ha de ser, por tanto, una ayuda; en absoluto un castigo para el profesor y los alumnos.

- Ha de ser, en lo posible, completa o integral, considerando o previendo de algún modo todas las variables, o constantes, y elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes lingüístico-literarios (objetivos, medios, evaluación, etc.).

- Ha de estar, pues, centrada en el proceso para que los alumnos alcancen determinados fines; no en los fines sin considerar el proceso de instrucción lingüístico-literaria.

- Ha de ser motivadora, mediante la consideración de los gustos, intereses, necesidades y problemas de los alumnos, así como de las variantes y variedades organizativas, metodológicas, materiales, relacionales: variedad de textos de diferentes tipos y selección adecuada al nivel y a los alumnos, variedad de situaciones comunicativas, lecturas diversas, actividades atractivas y participativas, etc.

- Ha de ser clara, funcional y sencilla, exenta de ambigüedades de cualquier tipo; sobre todo si va ser utilizada por varios profesores. No ha de llevar, pues, a la confusión ni a una interpretación equivocada y errónea. Otra cosa es que se entienda orientadora.

- Ha de servir no sólo para llevar a cabo aprendizajes lingüístico-literarios, sino también para contribuir al desarrollo intelectual del alumno y a su formación integral como persona y como miembro de una sociedad.

- Ha de realizarse pensando en la enseñanza y en el aprendizaje que se va a llevar a cabo en el aula mediante la interacción de un profesor y de unos alumnos determinados, no pensando en la Administración, en la Inspección o en la posible supervisión que puedan realizar “otros” que no seamos “nosotros mismos”. No se trata de hacer un “documento” para que obtenga el visto bueno y el agrado de ninguna instancia oficial o administrativa, sino de confeccionar un instrumento que pueda tener validez y utilidad para nosotros mismos¹.

Ni que decir tiene que todo ello no es fácil llevarlo a cabo. De ahí que otra característica que podríamos considerar sería el hecho de que fuera realizada mediante la participación de todos, mediante un verdadero trabajo en equipo de los profesores del Departamento de Lengua

1 Cassany, Luna y Sanz, elaboran el siguiente “decálogo de la programación”:

“1. La programación es una respuesta a las necesidades educativas de alumnos, padres, centros y maestros.

2. La programación debe facilitar el trabajo, nunca entorpecerlo.

3. Programar es un acto conjunto, coordinado. Implica colaborar con los alumnos y los demás maestros.

4. Hacer una programación quiere decir seleccionar y, por lo tanto, priorizar y renunciar a algunos puntos.

5. La programación es un elemento vivo, que evoluciona y cambia durante el curso.

6. La programación debe admitir la posibilidad de error.

7. La programación debe tener en cuenta la evaluación y ser también objeto de ella.

8. La programación que frena la iniciativa del grupo o del alumno es negativa. La programación que controla y regula su iniciativa es positiva.

9. La programación puede ser un cuadro, una lista ordenada, un libro de texto o una organización mental.

y Literatura, o del equipo docente de una etapa, de un ciclo o de un curso determinado; procurando, además de la ayuda, de la reflexión conjunta, que mejorará, sin duda, todos los aspectos del diseño y la toma de decisiones compartida y responsable, la adecuada y necesaria coordinación entre todos los profesores del área, de la etapa y del ciclo. La deliberación, el debate, la puesta en común, las observaciones de todos los miembros, sus aportaciones, el acuerdo de criterios, etc., siempre que todo se haga de un modo razonable, adecuado y funcional, ayudarán a resolver dudas, a tomar iniciativas, a considerar alternativas, a poner de manifiesto problemas y posibles soluciones, etc.; y servirán para aumentar, sin duda, el grado de asunción compartida y la responsabilidad particular y conjunta de llevar a cabo la elaboración común, con el consiguiente valor para seguir trabajando en equipo, para la coordinación y, por supuesto, para la propia enseñanza de la Lengua y de la Literatura. Obviamente, en la medida de lo posible, y aunque sabemos que esto no es fácil, habría que estimar también la coordinación con los profesores de otras lenguas.

En último término, y a partir de todo lo anterior, podríamos también señalar que una buena programación o un buen diseño curricular de Lengua y Literatura, aparte de cumplir los requisitos administrativos, puede adquirir, entre otras, las siguientes funciones, algunas ya señaladas desde la Administración (M.E.C., 1996, pp. 16-20):

- Reducir la incertidumbre y la ansiedad del profesor, aumentando la seguridad y la confianza en su actuación docente, lo que redundará en su beneficio y en el de los alumnos.
- “Clarificar” mediante la planificación y “organización adecuada” el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes lingüístico-literarios.
- Dotar de sentido, coherencia y fundamento a esa misma complejidad.
- Servir de instrumento tanto para la mejora de la enseñanza como para la mejora de los aprendizajes lingüístico-literarios.
- Aumentar la coherencia entre las intenciones, fines o metas propuestos en la educación lingüístico-literaria y la práctica docente.
- Servir de elemento mediador entre los aspectos teóricos, en general, de los que se parte (teoría educativa, curricular, del aprendizaje, concepciones, enfoques, etc.) y su actualización en esa misma práctica.

- Adecuar y adaptar la enseñanza de la Lengua y la Literatura a la realidad y al contexto en que se va a desarrollar verdaderamente el proceso de aprendizaje de unos alumnos concretos.

- Proporcionar base y elementos suficientes para el análisis, la revisión y la evaluación de nuestra propia enseñanza lingüística y literaria, promoviendo nuestra reflexión sobre ella y aumentando, consecuentemente, la competencia y el perfeccionamiento del profesorado, pues, como señala Power, «no se puede pretender que alguien se entusiasme y disfrute aprendiendo, si la persona que enseña ha dejado de aprender hace muchos años y ya no siente la menor curiosidad» (Power, 1998, p. 147).

- Fomentar la participación y cooperación entre los profesores que imparten las enseñanzas lingüístico-literarias y aumentar su responsabilidad y corresponsabilidad.

- Servir, asimismo, para la mejora y el perfeccionamiento en todos los sentidos de ulteriores programaciones o diseños curriculares en el área de Lengua y Literatura.

- Contribuir a la consecución tanto de las finalidades educativas y de los objetivos generales de la educación, como de las finalidades y objetivos que asuma y se plantee el propio centro escolar.

La programación del área de Lengua y Literatura en el sistema educativo español

Decíamos líneas atrás que, entre otras cosas, cualquier programación o diseño ha de partir también del “*currículum* oficial” correspondiente; en este caso, del “*currículum* oficial español”, es decir, de las exigencias curriculares del sistema educativo español, no olvidando que el “*currículum* oficial” no es una programación, sino la base o el instrumento que sirve para su elaboración. Así pues, hay que considerar el “*currículum* oficial” (MEC y Comunidades Autónomas) de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en lo concerniente al área de “Lengua y de Literatura”. Como es obvio, no vamos a aludir a los *currícula* del área de Lengua y Literatura ni a relacionar los objetivos, bloques de contenidos o los criterios de valoración de cada una de las tres etapas, ni a hablar tampoco de la justificación y necesidad de estudiar la Lengua como actividad humana “que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación” y sirve para “regular la conducta propia y ajena”. Simplemente, queremos recordar con M^a Antonia Casanova (1990, pp. 15-16) que, respecto

del plan anterior, los nuevos y actuales *currícula* españoles, entre otras cosas, plantean un enfoque comunicativo del área, dan mayor relevancia a la comunicación en el aula, interrelacionan en mayor medida Lengua y Literatura, atienden al estudio de los sistemas no verbales de comunicación, respetan la diversidad lingüística, buscan estudiar la lengua mediante la manipulación y la reflexión, atienden a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc.

Partiendo, entonces, de los *currícula* de Primaria y Secundaria Obligatoria referentes a nuestra área, y de acuerdo con lo que hemos venido señalando, será necesario ir configurando el segundo y el tercer nivel de concreción curricular con objeto, entre otras cosas, de dar respuesta a lo recogido ya en el artículo 57.1 de la LOGSE: «Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente». Y también a lo señalado en las introducciones de los Reales Decretos 1344 y 1345/1991 por los que se establecen los *currícula* para el territorio gestionado por el MEC :

El currículo que se incluye en el anexo del presente Real Decreto requiere pues una ulterior concreción por parte de los Profesores en diferentes momentos.

Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico.

Finalmente, cada Profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos de educación que se propone desarrollar en el aula.

De acuerdo con ello, pues, podríamos considerar dos niveles de concreción y programación referentes a Lengua y Literatura: una programación de carácter más general, que formaría parte del Proyecto Curricular de Centro o de Etapa (integrante, a su vez, del Proyecto Educativo de Centro, con cuyos principios mantendría una intrínseca relación, armónica y coherente), que atendería también a los aspectos considerados en un posible Proyecto Lingüístico de Centro, y a la que podríamos denominar “Programación Didáctica” o “Programación de Área”; y, a partir de ella y mediante un desarrollo apropiado, una programación más específica, concreta, verdaderamente orientadora de la práctica inmediata y situada en el ámbito de la unidad de acción de la enseñanza lingüístico-literaria en el aula, que

podríamos entender como “Programación de Aula”, mediante la que cada profesor regularía su actividad docente dentro del marco establecido en la “Programación Didáctica”.

En uno y otro nivel, es necesario, entendemos, considerar los planteamientos y reflexiones que hemos realizado en estas páginas con objeto de que la programación lingüístico-literaria no sea un simple ejercicio formal, un mero documento para salvar responsabilidades administrativas, sino una elaboración seria y fundada que sirva para orientar y llevar a la práctica del mejor modo posible las enseñanzas y los aprendizajes de la Lengua y de la Literatura.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: Didáctica general y didáctica específica, en A. MENDOZA (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (23-32). SEDLL-ICE Universitat de Barcelona-Horsori, Barcelona, 1998.
- BARBERÁ, V.: *La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro*. Escuela Española, Madrid, 1989.
- BERNARDO, J.: *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Rialp, Madrid, 1991.
- BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H. y KRATHWOHL, D. R.: *Taxonomía de los objetivos de la educación. I. Ámbito del conocimiento*. Marfil, Alcoy, 1972.
- CASANOVA, M. A.: Lengua y Literatura. Estudio comparado: programa vigente y DCB, *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 15-22, 1990.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G.: *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona, 1994.
- FERNÁNDEZ, J. M., ROMÁN, J. M. y OTEO, R.: *Seminarios didácticos en Bachillerato. Pautas para programar*. Narcea, Madrid, 1981.
- GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 1981.
- GIMÉNEZ MARCO, L. F.: La asignatura de Lengua Española y Literatura. Necesidades para su práctica docente en Enseñanza Media, en F. HERNÁNDEZ, L. F. GIMÉNEZ, M. V. REYZÁBAL, M. A. CASANOVA y A. LÓPEZ, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 5 (29-48). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1991.
- GONZÁLEZ NIETO, L.: Implicaciones didácticas del Diseño Curricular Base en el área de Lengua Castellana y Literatura, en L. GONZÁLEZ NIETO y M. ARILLO, *Implicaciones didácticas del DCB en “Lengua Castellana y Literatura” y “Lenguas Extranjeras”* (9-25). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1992.
- HERNÁNDEZ, P.: Reseñas sobre el diseño de la enseñanza, en P. HERNÁNDEZ (Dir.), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente* (5-21). Narcea-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna, Madrid-La Laguna, 1989.
- LOMAS, C. y OSORO, A.: Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula, en C. LOMAS (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria* (143-181). ICE OEI – Revista Iberoamericana de Educación

Universitat de Barcelona- Horsori, Barcelona, 1996.

MARTÍNEZ SANTA MARÍA, M. I.: Cambiar el curriculum. Perspectivas desde la lengua, en C. BARRIENTOS, C. R. GARCÍA y M. I. MARTÍNEZ SANTA MARÍA, *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16 años*. Narcea, Madrid, 1987.

M. E. C.: *Programación. Secundaria*. Dirección General de Renovación Pedagógica-Centro de Desarrollo Curricular, Madrid, 1996.

MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E.: *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal, Madrid, 1996.

NUSSBAUM, L.: La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación, en C. LOMAS (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (109-122). ICE Universitat de Barcelona-Horsori, Barcelona, 1996.

POWER, C. N.: Palabras introductorias, en VARIOS AUTORES, *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo* (141-148). Fundación Santillana, Madrid, 1998.

REYZÁBAL, M. V.: *Lengua Castellana y Literatura. Programación en Educación Primaria*. Escuela Española, Madrid, 1994.

VELÁZQUEZ, F. (1982): El lenguaje desde la vida. Hacia una didáctica renovada, en F. VELÁZQUEZ, M. S. FERNÁNDEZ, C. R. GARCÍA y M. MORILLA, *Lengua, un cambio en el aprendizaje* (7-24). Narcea, Madrid, 1982.

SARRAMONA, J. : Una propuesta para la formación del profesorado, en VARIOS AUTORES, *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo* (161-168). Fundación Santillana, Madrid, 1998.