

PROGRAMAR PARA DISTINTOS DESTINATARIOS

BELÉN MORENO DE LOS RÍOS
CENTRO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS ANTONIO DE NEBRIJA

Nos enfrentamos ahora con el tema de la programación, justamente ahora, cuando existe un gran debate sobre si es conveniente o no que haya una programación establecida. Curiosamente, nadie discute la necesidad del diseño curricular preestablecido, pero sí de su aplicación o concreción en la programación.

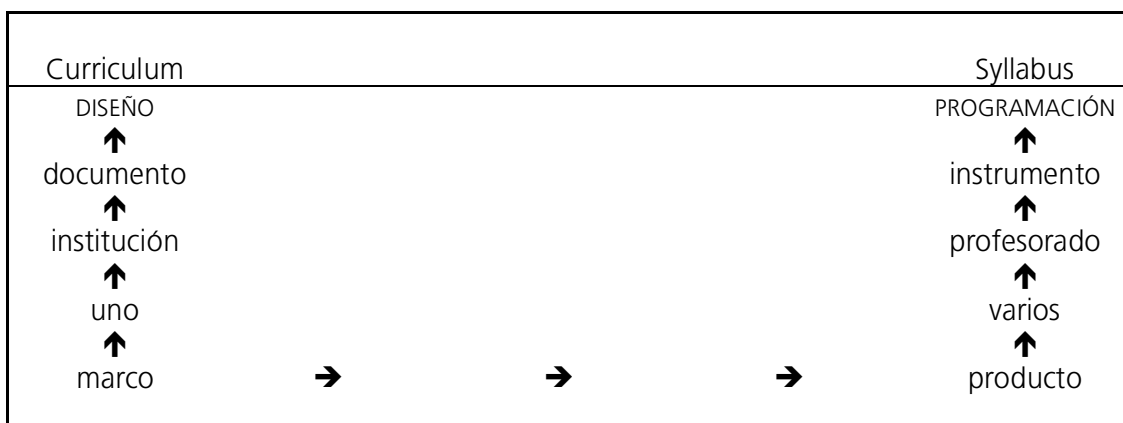
Para abonar el tema de la programación, vamos a diferenciar dos términos habitualmente usados entre especialistas y profesores.

CURRICULUM Y SYLLABUS

La aclaración del significado de estos términos parece importante, pues en algunos casos se presenta de forma confusa en la literatura especializada; así como en documentos habituales en instituciones y centros docentes.

Apoyándonos en Allen (1984) y en Dubin y Olshatain (1986), consideramos que el diseño (curriculum) manifiesta una determinada filosofía de la educación, engloba factores sociales y administrativos. y contiene unas orientaciones teóricas, así como la descripción de objetivos generales, mientras que la programación (*syllabus*) traslada las cuestiones teóricas a la práctica y establece los objetivos específicos de la enseñanza-aprendizaje.

Vamos a partir de una presentación gráfica de las diferencias que más nos atañen como profesores:



Lo primero que queremos es dejar clara nuestra posición ante la traducción de los términos. Al *Curriculum* lo denominamos diseño o diseño curricular, al *Syllabus*, programación o programación de cursos. Por lo que todavía podríamos reservarnos el término *programa de lengua* para aquél que recoja las distintas programaciones de las diferentes materias que se integran en un curso, así como las programaciones de los diferentes cursos de cada nivel de un programa de lengua. Por ejemplo, un programa de lengua puede estar formado por cuatro niveles; en cada nivel se pueden impartir dos cursos y algunos de estos cursos pueden estar divididos en módulo. Así pues, un programa de lengua puede estar formado por ocho cursos, lo que implica para el profesorado ocho programaciones diferentes.

Dejemos claro que en este trabajo nos referimos a la programación de cursos de lengua, en absoluto al diseño de programas de lengua, que normalmente corresponden al técnico y no al profesorado.

El diseño es un *documento*, con todo el contenido político que se le quiera dar a esta palabra, ya que es elaborado por una *institución*, normalmente política, el Ministerio de Educación, por ejemplo, por lo que ha de seguir las pautas generales de la política educativa del país en el que se elabora.

Este documento es, por tanto, único en dicho país. Por ejemplo, la elaboración de un nuevo diseño curricular para la enseñanza de segundas lenguas en España invalidaría el diseño actual. Este documento se implanta en todo el país, por lo que se establece una serie de pautas y ofrece unas orientaciones teóricas que serán lo suficientemente abiertas como para que su implantación puede adecuarse a las distintas necesidades de las diferentes comunidades de España. Es un documento abierto, sin duda, pero sólo hay uno que establece un *marco* teórico-práctico, que recoge una determinada filosofía, unas orientaciones metodológicas y de actuación didáctica y facilita unos criterios de evaluación.

La programación, sin embargo, es un instrumento, "una agenda pedagógica" (Widdowson, 87), lo que significa algo útil. "Instrumento" (cualquier cosa que es utilizada para conseguir un fin, M. Moliner) se puede equiparar a "herramienta" y, en nuestra opinión, la programación es ante todo una herramienta de trabajo para *el profesorado*, al cual le corresponde su elaboración.

Consideramos de suma importancia que la programación no sea impuesta por la institución o centro docente. Si ya existe, parece lógico que se le ofrezca al profesorado pero dándole todas las facilidades para que realice las modificaciones que estime oportunas a priori, al mismo tiempo que imparte el curso, y a posteriori, después de impartir el curso. De esta forma, el equipo docente, que debe tratar de establecer un consenso sobre las diferentes programaciones de los cursos, está absolutamente implicado en la elaboración y desarrollo de la programación haciendo constantes modificaciones y reelaborando las programaciones con el fin de que éstas se adecuen a las necesidades concretas de un determinado grupo-meta:

Así pues, si la programación es un instrumento que elabora el equipo docente para ser utilizado en un centro determinado, y con un grupo de alumnos determinado, nunca podremos hablar de una sola programación, más bien al contrario, deberíamos de considerar que habrá tantas programaciones como equipos docentes o incluso como grupos-meta: pues un mismo equipo puede necesitar elaborar la programación de varios cursos de lengua, de español general, por ejemplo, al mismo tiempo que de varios cursos de lenguajes específicos, o cursos para niños y para adultos, lo que originará un *número ilimitado* de *programaciones* que se conviertan en los *productos* finales de aplicación del marco institucional.

No hay una opinión común en cuanto a los componentes del diseño. Para algunos autores, como Salden, abarcaría: objetivos o fines generales, procedimientos, contenidos, recursos y evaluación. Sin embargo, para otros, como Nunan, los contenidos no deben incluirse en el diseño curricular.

Si observamos dos diseños publicados en España: el Diseño *Curricular para la Enseñanza de Segundas Lengua*, elaborado por el MEC y el recién publicado *Plan Curricular de español LE*, elaborado por el Instituto Cervantes, vemos cómo en el primero no se especifican los bloques de contenidos, mientras que en el segundo sí se especifican, aunque no con la misma exhaustividad.

Tampoco hay acuerdo sobre los componentes de la programación, como se muestra en los esquemas de programación que se presentan más adelante.

VARIABLES DEL ALUMNO Y VARIABLES EXTERNAS

A la hora de programar un curso, lo primero que nos preguntamos es para quiénes se va a impartir el curso, dónde, cuánto va a durar, con qué periodicidad se impartirán las clases, de cuánto tiempo disponen los alumnos para trabajar fuera del aula, con qué materiales y recursos se cuenta, etc. Efectivamente, nos formulamos un sinnúmero de preguntas que necesitan una respuesta antes de empezar a programar. Son cuestiones preliminares, pero son tan determinantes que en la práctica se convierten en una fase previa y necesaria para que la programación se adecue a los diferentes destinatarios.

Como variables del aprendiente consideramos, por una parte, el análisis de necesidades y, por otra, los datos de identidad.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

En la literatura especializada en programación el término “análisis de necesidades” aglutina variables de distinta naturaleza. El análisis de necesidades abarca para Munby (1978), desde los datos de identidad de los alumnos (edad, nacionalidad, etc.), hasta los fines para los que se aprende una L2 o el lugar, el medio, la variedad, etc., en los que se va a usar la L2.

Hacemos dos observaciones del Procesador de Necesidades Comunicativas (CNP) de Munby:

1. Los datos de identidad, en nuestra opinión, no responden a las necesidades, sino que aportan o pueden aportar información sobre algunas necesidades del aprendiente.
2. Munby tiene en cuenta sólo las necesidades que podemos considerar de comunicación: son pues necesidades futuras, pero no considera en absoluto las necesidades más inmediatas, es decir, cuáles son las necesidades de cada individuo para aprender una lengua extranjera y qué necesidades va a tener durante el proceso de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, el aprendiente tiene dos tipos de necesidades:

- a) LAS NECESIDADES DE COMUNICACIÓN (para qué aprende una lengua, dónde la va a utilizar, con quién, qué destrezas va a desarrollar más, etc.).

Las necesidades de comunicación son en teoría objetivas y previas al aprendizaje. Ciertamente son fáciles de obtener cuando se trata de un curso específico: un empresario francés que quiere aprender español para comprar naranjas en la Comunidad Valenciana, tiene que comunicarse con los gerentes de las cooperativas de cítricos. Son bastante fáciles de obtener, a través de una encuesta, entre aprendientes profesionales. Sin embargo, no es tan fácil determinar las necesidades de comunicación de un estudiante de Empresariales de una universidad francesa que quiere aprender español para mejorar su currículo; pero no sabe dónde, con quién o para qué va a usar el español. Puede trabajar en el futuro en una empresa de productos cárnicos que importe carne de Argentina o puede trabajar en un banco internacional, cuya sede esté en Chicago.

- b) LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE (qué estilo de aprendizaje es más acorde con cada estudiante, qué estrategias necesita desarrollar, qué actividades de aprendizaje preferente, etc.).

Las necesidades de aprendizaje son subjetivas e incluso algunas de ellas pueden considerarse psicológicas, pues están relacionadas con la capacidad del aprendiente para aprender una L2 o con su propia personalidad (el hecho de que sea introvertido, extrovertido o tímido influirá seguramente en su proceso de aprendizaje). La información sobre las necesidades de aprendizaje es difícil de obtener. Una buena encuesta y una entrevista son, en realidad, los únicos medios posibles.

Estas dos vertientes del análisis de necesidades coinciden con las necesidades para la actuación en la lengua meta y con las necesidades que se presentan durante el proceso de aprendizaje de la L2.

DATOS DE IDENTIDAD

Considerar que el análisis de necesidades sólo debe referirse a las necesidades de comunicación y a las necesidades de aprendizaje supone cuestionarnos sobre qué hacer con otras variables del aprendiente que determinan la programación. Y nos referimos concretamente a los datos de identidad del aprendiente.

Los datos de identidad aportan una valiosa información al profesor-programador. Imaginemos la importancia que tiene conocer que el curso que estamos programando va dirigido a estudiantes jóvenes (18 años), japoneses y universitarios. O que se trata de un empresario suizo de cincuenta años. Si bien, a priori, estos datos no van a modificar el enfoque metodológico, pueden modificar los contenidos, y, sin duda, sí vamos a determinar las actividades que propondremos a cada uno de los dos tipos de destinatarios.

En general, estos datos objetivos se obtienen mediante una ficha de inscripción y la hoja de matrícula, por lo que el profesor-programador debería conocerlos antes del comienzo del curso para poder adecuar su programación al grupo meta a partir de la información obtenida.

En la práctica, la experiencia suele suplir la información exhaustiva sobre el grupo. Al centro X acuden estudiantes de X edad, X lenguas, X culturas, etc., pero siempre suele haber alguna singularidad que ha de transmitirse al profesorado.

Como datos de identidad determinantes para la programación consideramos, entre otros: el nombre, la edad, la lengua 1, la profesión, la nacionalidad, el lugar de residencia, el conocimiento de otras lenguas. etc.

- El *nombre* normalmente nos aporta información sobre el sexo, aunque es más seguro que aparezca una casilla para recoger este dato. El nombre, en algunos casos, puede aportar información sobre *la cultura* o el origen del estudiante. Imaginemos una canadiense que se llama Ryoko Tomita: sin duda, su origen es japonés. O una británica cuyo nombre sea claramente indio: Kally Dhaliwa. O un americano que se llama Carlos Chaves. Ciertamente revelador, pero ¡atención a las sorpresas!
- La *edad* va a influir en sus necesidades de aprendizaje y puede determinar necesidades de comunicación. Pensemos en un señor o señora americana de 70 años principiante. Posiblemente, su interés sea utilizar el español como turista.
- La *lengua 1* nos informa de algunos rasgos de su interlengua. El conocimiento de *las otras lenguas* puede influir también en su interlengua y puede facilitar o agilizar su aprendizaje del español.
- La *profesión* en muchos casos va a determinar su formación y puede influir en su interés o, lo que es lo mismo, en sus necesidades de comunicación.

- El *lugar de residencia* puede modificar sus conocimientos del mundo.

FACTORES EXTERNOS

Los factores externos son variables extrínsecas al aprendiente que condicionan absolutamente la programación. De estos factores destacamos: el país en el que se imparta el curso, el ámbito académico o extraacadémico, las características del grupo de clase, la duración del curso, el tipo de curso, las ayuda pedagógicas. etc.

No es lo mismo enseñar español en España que fuera de España. Ni tampoco es igual enseñarlo en Francia o en Italia que en Japón.

Si la situación de enseñanza-aprendizaje está dentro de un ámbito académico habrá que someterse a una serie de normas, como los exámenes o el sistema de calificación, etc., que marca una clara diferencia si lo comparamos con impartir el curso en un ámbito empresarial o en un centro para adultos, sin imposiciones generales en el mundo académico.

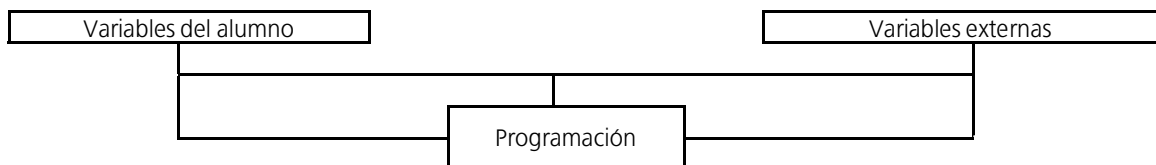
Las *características del grupo* de clase: plurilingüe, monolingüe, pluricultural; con la misma edad o con mezcla edad; con el mismo interés o con diversidad de intereses; el número de alumnos por grupo, etc., son variables que condicionan la programación. Es completamente distinto programar un curso individual que un curso para un grupo pequeño o para un grupo numeroso (llamamos "numeroso" a veinte personas).

La programación para un curso de un año académico con una frecuencia de tres horas semanales difiere de aquella que hagamos para un curso de cuarenta horas que se desarrolla durante una sola semana

El *tipo de curso*, general o específico, es una de las variables que hay que tener más en cuenta.

Los *recursos y materiales* son definitivamente importantes, pues de ellos va a depender la programación de unas u otras actividades.

En síntesis, las variables del alumno o aprendiente -análisis de necesidades y de datos de identidad-, así como las variables externas van a ser determinantes para la programación.



PROGRAMACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO

En gran medida, la programación manifiesta y responde a un enfoque metodológico determinado, y decimos "en gran medida" porque, en ocasiones, se pueden hacer

interpretaciones erróneas. Sin pretender ser exhaustivos y simplificando las clasificaciones ofrecidas en diferentes publicaciones, cabe establecer que:

1. Si tomamos como punto de partida el enfoque metodológico, las programaciones pueden clasificarse en:

- Gramaticales.
- Nocionales.
- Nocionales - funcionales.
- Comunicativas.

Con todo el riesgo que supone establecer este tipo de clasificaciones, pues es complejo, dejémoslo en complejo, determinar que una programación nocional-funcional no pueda ser comunicativa. Para nosotros puede serlo.

También es difícil encontrar programaciones "puras", desde el punto de vista del enfoque metodológico. Así, existen en la práctica, programaciones \pm gramaticales con contenidos nociofuncionales, como veremos a continuación, o programaciones \pm nociofuncionales con una fuerte dosis de gramática. Hay autores como Yalden o Allen partidarios de la programación "proporcional" que defiende el cambio de enfoque, dependiendo del nivel de conocimientos de los alumnos.

2. Si partimos de la especificación de contenidos:

- Programación analítica.
- Programación sintética.

En esta última se considera que la lengua está constituida por elementos independientes y en la programación se ha de especificar cada elemento (item).

Naturalmente, existe controversia en esta clasificación, pues mientras que para Wilkins la programación nocional es analítica, para otros autores como Long, Widdowson o Nunan, la programación nocional-funcional es sintética. Curiosamente, para Nunan las programaciones basadas en temas son analíticas, Esta controversia deja de manifiesto lo difícil, y al mismo tiempo peligroso, que es poner etiquetas. La realidad nos demuestra que rara vez existe una programación "pura". Así, la mayoría de las programaciones son \pm sintéticas o \pm analíticas.

3. Dependiendo del foco:

- Programación basada en el producto o en los resultados frente a programación basada en el proceso (Nunan, 1988) o lo que es lo mismo:
- Programación establecida y programación negociada. Esta última sólo determina objetivos comunicativos generales, mientras que negocia contenidos y actividades.

Para algunos autores sólo son comunicativas las programaciones basadas en el alumno, lo que para Nunan implicaría negociadas, y con un desarrollo en tareas o proyectos.

Sin embargo, para Finocchiaro y Brunfit (1983) el método nocio-funcional sitúa al

estudiante en el centro del diseño, de lo que podemos deducir que la programación nocio-funcional se basa en el alumno.

Para nosotros, con un lógico eclecticismo, cualquiera de estas etiquetas puede estar “encubriendo” otra o puede estar más o menos superpuesta. Realmente no hemos conocido, en la práctica, ninguna programación pura y absolutamente basada en el proceso y casi ninguna programación que se centre absolutamente en los contenidos e ignore totalmente al alumno.

Los siguientes esquemas de programación recogidos en algunos departamentos de español desde los años 70 hasta ahora prueban, por una parte, las interferencias a las que acabamos de aludir y, por otra, la importancia del esquema de presentación de la programación.

Esquema 1

PRINCIPIANTES		
Saludos / fórmulas de cortesía		
Ser +	Identidad Profesión Nacionalidad “Adjetivos”	Hora Colores Días de la semana meses del año Números
Estar +	Lugares; Bien-Mal / Estados físicos o anímicos	
Regulares en –ar:	Hablar, comprar, llevar, practicar...	
Regulares en –er:	Beber, aprender, leer, ver, vender, comer...	
Tener +:	Objetivos personales, parientes, edad, dinero	
Regulares en –ir:	Escribir, recibir, vivir, abrir, repartir...	
Ir		
Posesivos		
Demostrativos		
Verbos reflexivos regulares		
Preguntas normales	¿Quién eres? ¿Qué eres? ¿De dónde eres?	¿Dónde vives? ¿Cómo está? ¿Cuántos años tienes?

Parece indudable que este esquema respondería a una programación tradicional o gramatical o estructural y por supuesto sintética. con especificación de los contenidos y ciertamente, éstos se enseñaban uno detrás de otro y cada uno en su totalidad, tal y como muestra la presentación vertical del esquema.

El objetivo era la gramática pero, como se puede observar, al final el autor de esta programación, de forma intuitiva, muestra su aplicación funcional Sus “preguntas normales” corresponderían a un objetivo o, al menos, al contenido funcional de “pedir y dar información sobre datos de identidad”. Por lo tanto, ya no es puramente gramatical.

Esquema 2

Objetivos	Funciones	Nociones	Actividades

El esquema 2 corresponde a la primera programación que conocimos cuando se implantó en España el enfoque nocional funcional; parece puramente nocional funcional pero en la práctica docente no estaba tan claro: se imponía, pero el profesorado estaba formado con una metodología tradicional y ésta se manifestaba en su práctica docente. En general, se echaba de menos la especificación del contenido gramatical, con razón, porque el esquema 2 surgió absolutamente como reacción contra las programaciones tradicionales, pero todo el profesorado enseñaba de una forma u otra la gramática. Así surge el esquema 3.

Esquema 3

Objetivos	Funciones	Nociones	Gramática	Actividades

Esto se corrige con el esquema 3, que constituyó una buena solución para implantar el enfoque nocional-funcional de forma más amplia, favoreciendo que las aguas volvieran a su cauce y concediendo un lugar importante a la gramática, pero sin considerarla como objetivo, sino como un contenido más, en el mismo nivel que las funciones y las nociones.

Tanto el esquema 2 como el 3 manifiestan la gran revolución metodológica que se estaba produciendo. La presentación de las programaciones -el esquema- lo evidencian. Frente a la verticalidad de las programaciones tradicionales surge la horizontal de las programaciones nocio-funcionales, con todas las implicaciones metodológicas que este hecho conlleva.

Esquema 4

Zanón y Estaire (1990), publicaron su *Diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas*. Para nosotros fue revelador y, a partir de su artículo, desarrollamos el siguiente esquema:

Objetivos comunicativos	Tema	Contenidos lingüísticos				Tareas	
		Nocional-funcionales	Exponentes de función	Gramaticales	Léxicos	Mediadoras	Finales

Sus aportaciones son grandes: establecen objetivos comunicativos, temas y contenidos lingüísticos, y programan tareas mediadoras (de aprendizaje) y finales (de comunicación). Significó un gran paso hacia adelante, como programación comunicativa y como programación más centrada en el alumno, pues se entiende que sólo sugerían un esquema adaptable a cada grupo de alumnos y a cada situación de aprendizaje. En este esquema sólo echamos de menos el contenido sociocultural y consideramos que se establecen demasiados bloques en los contenidos lingüísticos, lo que supone una mayor complejidad a la hora de especificarlos por parte del profesorado.

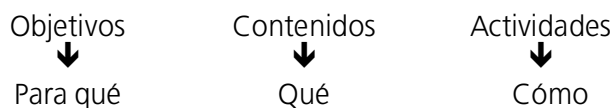
COMPONENTES DE LA PROGRAMACIÓN

Los componentes básicos son:

1. Objetivos comunicativos.
2. Contenidos.
3. Actividades.

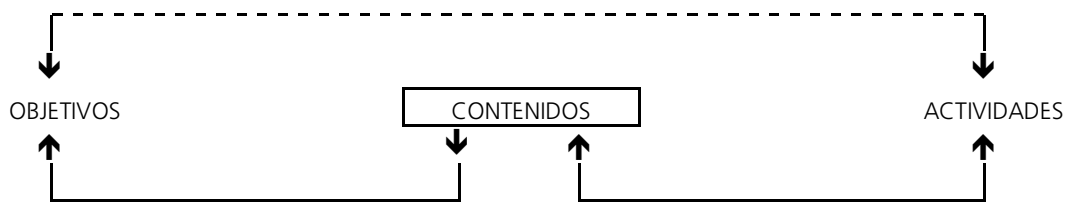
Estos componentes responden a las tres preguntas básicas de todo docente:

- ¿PARA QUÉ enseñamos?
- ¿QUÉ tenemos que enseñar?
- ¿CÓMO tenemos que enseñar?



Visto así, la programación es la solución, es la respuesta para el profesorado, por ello la concebimos como una buena herramienta de trabajo.

Los tres componentes básicos (nótese la ausencia del componente de evaluación) han de engarzarse de tal forma que pudiéramos utilizar el símil de la pescadilla que se muerde la cola. Gráficamente se muestra en el siguiente esquema:



Ha de crearse una serie de actividades, adecuadas a los diferentes destinatarios, que recojan los bloques de contenidos de una forma global para alcanzar los objetivos comunicativos propuestos.

- Los OBJETIVOS se determinan a partir de la información obtenida tras el estudio de las variables del aprendiente, muy especialmente de las necesidades de comunicación. En general, los objetivos se suelen formular en términos de capacidad, recogiendo las destrezas lingüísticas que se van a poner en práctica y que atienden también a las necesidades de comunicación de los aprendientes.

En curso general se desarrollan las cuatro destrezas -comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita-, pero un curso destinado a telefonistas, por ejemplo, no tendrá como objetivo la comprensión o expresión escrita.

Los objetivos han de ser reales y alcanzables. En muchos casos habrá que establecer objetivos comunicativos específicos y objetivos pedagógicos. Los objetivos recogen también la situación comunicativa. el contexto: lo que evidencia la importancia de la adecuación a los diferentes destinatarios.

- Los CONTENIDOS se dividen en diferentes bloques. En una programación fiel al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, los bloques de contenidos serían: nocio-funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales y estratégicos. Tenemos serias dudas de que las estrategias, de aprendizaje y de comunicación, puedan ser consideradas como contenidos. En las programaciones en las que los objetivos comunicativos expresen ya las funciones, los bloques pueden reducirse a tres: gramaticales, léxicos y socioculturales. Lo importante no es tanto la subdivisión que se haga de los contenidos, sino el porqué de esa subdivisión, pues está en general ligada al enfoque metodológico, como puede observarse en los esquemas presentados.

La selección y gradación de contenidos lingüísticos, el profesor-programador ha recurrido, por una parte, a la frecuencia de uso para cubrir el objetivo comunicativo seleccionado y, por otra, a la experiencia, más que a la ciencia, para establecer una gradación. Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras han arrojado algo de luz, pero todavía esperamos mucho más de ellas. En cuanto a los contenidos socioculturales, serán las variables del aprendiente (datos de identidad y análisis de necesidades) las que marquen la selección. En la selección de los contenidos no hay que olvidar los criterios de:

- Rentabilidad.
- Fidelidad de los objetivos.
- Exigencia de las actividades.

- Interrelación de los bloques de contenidos.

Pongamos algún ejemplo:

A un objetivo comunicativo de carácter tan general como: *“Relacionarse con otros en un acto social”* le corresponderán diferentes objetivos específicos del tipo:

- Saludar y presentarse de forma oral.
- Comprender la petición de información personal de forma oral, en el contexto de una fiesta juvenil (15-17 años).
- Dar información sobre uno mismo de forma oral.
- Etcétera.

Los contenidos lingüísticos (léxicos y gramaticales) se limitarán a la expresión de saludos más frecuentes entre los jóvenes, a las fórmulas de presentación más frecuentes, etc.

Estos contenidos socioculturales se abordarán: el beso, el horario de las fiestas juveniles, algunas informaciones sobre el sistema educativo español (BUP o COU).

Este ejemplo nos muestra la relación entre los bloques de contenidos, todos ellos en función del objetivo propuesto.

Las ACTIVIDADES han de ser de dos tipos: actividades de aprendizaje y actividades de comunicación. Las primeras tienen como objetivo el aprendizaje de los diferentes contenidos lingüísticos y socioculturales para cubrir unas determinadas funciones lingüísticas; el desarrollo de determinadas estrategias, la práctica de algunas de las destrezas lingüísticas, etc., para, posteriormente, ser integradas en una actividad mucho más global y más real, en una actividad de comunicación, diseñadas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y de comunicación, formulada en las destrezas lingüísticas requeridas para conseguir el/los objetivos comunicativos propuestos. Aquí se ve el símil de “la pescadilla que se muerde la cola” al que nos hemos referido anteriormente.

No podemos dejar de mencionar la importancia (mayor o menor) que tienen los factores externos en la programación de actividades. Razones culturales, políticas, sociales, económicas, geográficas o de política educativa van a determinar en gran medida la elaboración y selección de actividades. Son factores que condicionan, pero no es aceptable utilizarlos siempre como excusa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como conclusión, nos declaramos defensores de la programación a sabiendas de que requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo, pero de que lo vamos a rentabilizar. Defendemos una programación abierta, capaz de ser adaptada a las necesidades de los distintos destinatarios y a las diferentes situaciones de aprendizaje.

El esquema que proponemos es de una gran simplicidad, por una parte para que pueda ser adaptado fácilmente a las necesidades de los distintos destinatarios y, por otra, para que pueda ser completado por un gran número de profesores con diferente formación y en diferentes situaciones de enseñanza.

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	
	FUNCIONALES	GRAMATICALES	LÉXICOS	SOCIOCULTURALES	DE APRENDIZAJE	DE COMUNICACIÓN

Nuestra defensa de la programación se supedita a la adecuación de ésta a los distintos destinatarios, por lo que el esquema de programación tiene que ser flexible para ser adaptado a los diferentes grupos meta.

Ante la polémica sobre si debemos tener una programación previa o establecida, o si lo coherente con un enfoque comunicativo es una programación negociada día a día, nos decantamos por la programación previa, pero por una programación flexible, que se pueda adaptar a las variables antes analizadas. Pensemos, por ejemplo, en el mismo objetivo comunicativo que hemos mencionado antes: "Relacionarse con otros en un acto social". Las actividades serán diferentes si se trata de un grupo de adolescentes o de directivos de empresa. También variarán los contenidos léxicos, gramaticales y socioculturales por exigencia de los diferentes contextos de las actividades programadas para estos dos grupos de destinatarios.

La programación negociada puede dar origen fácilmente a la improvisación y en algunas culturas puede suponer la máxima "desorganización", que lamentablemente suele tener una connotación negativa y que produce evaluaciones finales de los alumnos del tipo "un curso muy desorganizado pero aprendí mucho".

La programación establecida previamente supone un gran trabajo para el profesor, cierto, es difícil y laborioso. El que crea que es algo sencillo y que se hace en un momento es porque nunca ha hecho una programación, o al menos no la ha hecho de forma rigurosa. No obstante, en nuestra opinión la programación facilita enormemente el quehacer diario del profesor porque sabe cuáles son sus objetivos y tiene preparada una serie de actividades para conseguirlos. Hay pues una gran inversión, de tiempo, claro está, en la elaboración de la programación, pero sin duda luego supone un ahorro importante, también de tiempo.

Defendemos la programación porque la concebimos como una ayuda valiosa para el profesorado y proponemos la especificación de objetivos y contenidos, así como la descripción de actividades, entendiendo que todo ello puede ser modificado por las necesidades e intereses de los aprendientes, e incluso consideramos que la programación, entendida así, se convierte en el punto de partida de la negociación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, J.P.B. (1983): *A three level curriculum for second Language education*. Canadian Modern Language Review, 40.

BRUMFIT, C.J. (ed) (1984): *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press, ELT Documents 118.

CLARCK, John (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

DUBIN, F. y OISHTAIN, E. (1986): *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular. La enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Publicaciones del Instituto Cervantes.

JOHNSON (1982): *Communicative Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press.

LONG, M.H. y G. CROOKES (1992): *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. Tesol, 26, 1.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Secundaria Obligatoria II. Capítulo I, área 6: "Lenguas Extranjeras". Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988a): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988b): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

SLAGTER, P. (1979): *Un nivel umbral*. Publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo.

YALDEN, J. (1983): *The communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.

YALDEN, J. (1987): *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.