

ENTORNO A LA PROGRAMACIÓN

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA*

En este artículo se estudian y analizan las dos clases de programación desde que la misma se consideró necesaria para llevarla a cabo en el ámbito de la educación y la enseñanza. Se estima, así, una vertiente de programación tecnicista-conductista, que, amparada en la racionalidad técnica, primó durante bastantes años, y una programación que, más centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el contexto educativo, prima en nuestros días. En nuestro país, las dos orientaciones han venido determinadas e impulsadas, respectivamente, por la Ley General de Educación de 1970 y por la LOGSE. Concluimos con lo que se entiende por programación de acuerdo con los rasgos que se reiteran en las acepciones de diversos estudiosos.

In this paper we study and analyze two kinds of programming which have been used from the time it was considered necessary in education and teaching. One of them, popular along many years, is based on behaviorist theories; the other, in practice nowadays, is centered on teaching-learning process and on educational context. In our Country, the first tendency was backed by «La Ley General de Educación de 1970» and the second one by «LOGSE». As a conclusion, we point out what is understood by programming in accordance with repeated features made by several scholars.

Obviamente, desde el momento en que una persona, un profesor, un maestro, tuvo la responsabilidad de impartir una serie de conocimientos y de saberes, de educar e instruir a unos alumnos, de uno u otro modo empezó también a “planificar”, a programar su enseñanza, bien sólo mentalmente, bien perfeccionando por escrito una serie de pautas que guiaran su intervención y sus intenciones.

La programación, sin embargo, entendida como técnica pedagógica que, de una forma reflexiva y consciente, planificara, plasmara y previera por escrito una serie de situaciones, de cuestiones y de aspectos varios que, relacionados con el proceso global de enseñanza-aprendizaje, tanto a corto como a largo plazo, sirviera para “concretar” y ayudar a llevar a la práctica un determinado *curriculum*, entendemos que es más bien algo propio de nuestro siglo, especialmente en su segunda mitad; y surge, a la vez que del

* JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Doctor en Pedagogía. Subdirector del ICE de la Universidad de Oviedo.

interés y preocupación por todo lo referente a las cuestiones curriculares, al amparo también de lo que en su momento se denominó tecnología educativa y la atención y el énfasis puestos en el planteamiento y la formulación de los objetivos. De ahí que consideremos, aunque de forma sucinta, dos etapas centradas, respectivamente, en lo que de manera muy genérica podríamos denominar orientación conductista-tecnicista, dirigida más hacia el resultado del aprendizaje, y orientación basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la consideración de la situación educativa. Aludiremos, asimismo, a la programación en nuestro país.

Orientación conductista-tecnicista

Entendemos dentro de la misma dos modos de planificación que tienen indudables semejanzas en cuanto comparten principios comunes, como su base conductista o su atención preferente al producto de la enseñanza y a la delimitación precisa de los objetivos, pero que se diferencian en que la programación se realiza preferentemente para la enseñanza en grupo o para la enseñanza individualizada. En el primer caso, por denominarla de algún modo específico, podríamos hablar de “Programación por objetivos operativos”; el segundo se conoce como “Enseñanza Programada”.

Programación por Objetivos: La racionalidad técnica

Franklin Bobbitt, considerado el iniciador de la teoría curricular, concebía en 1918 la vida humana desde un punto de vista pragmático, pero también simplista, como una especialización en actividades muy concretas, por lo que la educación, que ha de preparar para la vida, no ha de procurar sino entrenar adecuadamente al alumno en esas actividades, destrezas, actitudes, hábitos y conocimientos necesarios para su propia vida. Para Bobbitt, éstos «serán los objetivos del currículum. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículum consistirá entonces en esas series de experiencias que los niños y los jóvenes deben tener como medio de alcanzar aquellos objetivos» (ref. Kliebard, 1978: 84). De este modo, Bobbitt señalará como tarea principal de los docentes la «definición de innumerables objetivos específicos; y luego la determinación de las infinitas experiencias que los alumnos deben tener para alcanzar esos objetivos» (*Ibid.*, 84-85). Sin duda, a la hora de ver la necesidad de especificar los objetivos de la enseñanza, influyen en Bobbitt y aplica a la escuela, a la

organización escolar, concepciones y principios que pocos años antes, en su obra *Scientific Management*, había delineado Taylor respecto de la organización y especialización del trabajo en la industria, en el mundo de la empresa.

Por los mismo años en que Bobbitt publica sus obras curriculares, desde la psicología conductista, Thorndike va a entender toda conducta o comportamiento como un acontecimiento que puede ser reconocido y observado por un observador imparcial y comprobado mediante los medios necesarios y apropiados para ello. Desde el punto de vista de la instrucción, esto va a suponer, por una parte, que el objetivo educativo se considere necesariamente observable y, por ello, evaluable y medible a través de las pruebas pertinentes; por otra, la necesidad de que tales objetivos fueran formulados de una forma precisa y adecuada que no admitiera dudas sobre su alcance y realización, lo que, en 1934, recalca Tyler con la publicación de su obra *Constructing Achievement Test*. Así, poco a poco, va considerándose la idea de que el objetivo no es sino un cambio en la conducta del alumno que ha de conseguirse mediante un proceso de enseñanza que ha de estimar los modos y medios adecuados para que ese cambio se produzca, y los medios y modos necesarios para comprobar su consecución; si se quiere, un objetivo vendría a ser la descripción precisa y clara de la modificación de conducta que se espera alcance el alumno tras un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propio Tyler (1973), en 1949, mediante la publicación de *Principles of Curriculum and Instruction*, muestra un modelo de desarrollo curricular centrado en la necesaria relación entre la adecuada formulación inicial de objetivos y la comprobación y evaluación final de su logro, al que se ha de llegar mediante las experiencias que mejor sirvan para alcanzar tales objetivos y la adecuada organización de las mismas. Objetivos, experiencias o actividades educativas e instruccionales, organización adecuada de tales experiencias y evaluación para determinar si se han alcanzado o no los objetivos van a constituirse, así, en elementos esenciales para cualquier planificación o programación de la enseñanza que buscara un modelo racional de medios-fines, o un modelo de racionalidad técnica, mediante el que, en principio, desde la participación activa y desde la reflexión conjunta de los profesores, se organizara y desarrollara el *curriculum* alrededor de las nociones de planificación, “implementación” y evaluación; integrando e interrelacionando los diversos elementos constitutivos de un desarrollo curricular. Tales elementos, por otra parte,

aún hoy siguen siendo base para la mayoría de los modelos de programación.

En cierta medida, el desarrollo de las formas y técnicas de la “Programación por objetivos”, que va a tener su expansión especialmente a partir de los años 50 (más tarde en nuestro país), viene determinado por la concurrencia de la evolución de las técnicas de gerencia empresarial trasvasadas a la escuela, el apogeo del conductismo y también el surgimiento de la enseñanza programada de Skinner, a la que aludiremos más tarde. No es ajeno a ello tampoco la publicación desde mediados de los años 50 de obras, por citar sólo algunas, que como la de Bloom y su equipo (1972) o las de Miller y Mager, por ejemplo, suponen, en el primer caso, poder acudir a una taxonomía delimitada de objetivos y capacidades, especialmente en el campo cognoscitivo, aunque también en el afectivo y psicomotor, o tener, en los otros dos, una referencia inmediata y exhaustiva para la buena y adecuada formulación de los objetivos. Por supuesto, son objetivos definidos siempre desde un punto de vista comportamental o conductual, conductista, y formulados desde una perspectiva operacional, operativa, en su redacción más concreta, tras los denominados específico y generales, en un grado de mayor a menor generalización: generales→ específicos→ operativos. Así, por ejemplo, Mager, a la vez que plantea sus intenciones, anticipa con estas palabras qué se ha de hacer para lograr una buena formulación de los objetivos operativos:

Este libro se ocupa de las características operativas de los objetivos didácticos [...]. El objeto de este libro se limita a ayudarle a definir y comunicar los objetivos didácticos que usted [...] ha decidido que valen la pena conseguir. Si este libro logra su cometido, usted podrá reconocer las características de un objetivo bien formulado, siempre que estas características estén presentes. En cuanto sea usted capaz de reconocer las características deseables, estará usted en condiciones de preparar sus propios objetivos modificando sus borradores hasta que queden bien formulados.

Concretando: *Dado un objetivo cualquiera en un área educativa que usted conozca, estar en condiciones de identificar correctamente, y en todos los casos, la realización, las condiciones y el criterio de ejecución aceptable, siempre que todas estas características, o una de ellas, estén presentes* (Mager, 1982: 3).

Es decir: qué es lo que el alumno deberá estar en condiciones de hacer, en qué condiciones se desea que lo haga y con qué grado de perfección ha de realizarlo. Por su parte, Miller (1961), en la misma línea, ofrece una serie de normas para la descripción de una tarea, que ha de constar de estos cuatro elementos: un indicador o indicación; un verbo y sus

“cualificadores”; un control u objeto físico sobre o con el que el sujeto ha de actuar; y una indicación de la corrección de la respuesta. Tal sucede, por ejemplo, en “Cuando enciendas la luz, mueve a la derecha una clavija hasta escuchar un clic”. Ketele (1974), de un modo muy poco “operativo”, llega a incluso a proponer hasta doce componentes distintos en la formulación acertada de un objetivo.

De esta manera, la formulación de objetivos operativos en forma de conducta se va a constituir en el eje de cualquier programación o planificación, en la referencia sobre la que han de basarse toda enseñanza y cualquier experiencia de aprendizaje: «Todo está, por tanto, en función de los objetivos, por lo que será necesario incluirlos en la programación, como elementos fundamentales de ella» (Bernardo, 1978: 5). A partir de los objetivos, los demás elementos que se consideren no son sino los estimados como necesarios para su mejor o más correcto logro. Así pues, la fijación de los objetivos en diferentes grados y niveles (generales, específicos y, sobre todo, operativos en intrínseca relación) como elementos dinámicos, variables y progresivos de la programación de la enseñanza, el significado de las situaciones de aprendizaje, el análisis de actividades y la selección de contenidos y situaciones, el modo de evaluación y medición, van a constituirse en claves para la programación de la enseñanza, que necesita de una serie de técnicas: para el análisis de las necesidades, para la formulación de objetivos, para su selección, para su estructuración y jerarquización, para su evaluación, etc.

En esta línea, surgen para un período de tiempo determinado, tanto para un curso como para un tiempo menor, formas o modelos de programación y planificación curricular más restringidos y rígidos que buscan sólo la inmediatez de la práctica, eludiendo cualquier marco conceptual, y otros que, con una base teórica y reflexiva mayor, buscan ser más bien una guía para la misma. De cualquier modo, unos y otros, tras la consideración de las necesidades, tienen en la delimitación de los objetivos el punto de partida, o de llegada, para la construcción de la planificación o programación de la enseñanza. Así, por ejemplo, una de las propuestas más conocidas para llevar a cabo el proceso de planificación, la de Wheeler (1976), considera las siguientes fases o tareas: 1) fines, metas y objetivos; 2) selección de las experiencias de aprendizaje; 3) selección del contenido; 4) organización e integración de las experiencias y de los contenidos; 5) evaluación del grado de consecución de los objetivos. Taba (1987), por su parte, en la planificación del desarrollo curricular, entiende que se ha de: 1) diagnosticar las necesidades; 2) formular los objetivos; 3) seleccionar el

contenido; 4) organizarlo; 5) determinar las experiencias de aprendizaje; 6) organizarlas; 7) comprobar y evaluar los objetivos.

En último término, como señala Salinas, «nos encontramos frente a una perspectiva sobre la planificación de la enseñanza y el curriculum como técnica que se centra en determinar cuáles son los productos o resultados de la enseñanza para, de esa manera, establecer los medios más eficaces para alcanzarlos» (Salinas, 1994: 143). El problema es, como recuerda el mismo autor, que, en demasiadas ocasiones, «se ha insistido tanto en la correcta formulación de los objetivos, en el verbo de conducta, en la necesidad de observación y evaluación, que el profesor [...] se preocupaba más por que el objetivo 1.1.3.1. estuviera, sobre el papel, bien formulado, que el hecho de plantearse si era necesario, o posible, o si valía la pena, que un alumno o alumna del Ciclo Inicial alcanzara efectivamente esa conducta. En otras palabras, uno no solía plantearse la “bondad” de los objetivos (se suponía que si ya eran suficientemente “bondadosos” los del curriculum oficial, sus derivaciones también lo serían), sino su correcta formulación por escrito» (*Ibid.*, 148); porque efectivamente, una de las condiciones necesarias para este tipo de elaboración era la necesidad de que los objetivos fueran desgranándose en cascada desde las finalidades del *curriculum* oficial, los objetivos generales, más bien metas, y específicos hasta los únicos que realmente adquirirían valor de observación y evaluación (medición), los operativos o conductuales, dando por supuesto que, conseguidos éstos, se estimaban alcanzados los específicos, los generales y hasta los mismos fines.

Entre otros rasgos que podrían delimitar este modelo, estarían, además, el de su pretensión de dotar a la enseñanza y al trabajo del profesor de un carácter de eficacia, de “rentabilidad” educativa o instruccional, de eficiencia, de “productividad”, despojada, en principio, de valores y sin considerar en gran parte de las ocasiones la complejidad, tampoco la contextualización, del hecho educativo; de modo que, tanto mejor cuantos más objetivos se alcanzaran. Asume, asimismo, un carácter de generalidad y universalidad en distintas vertientes: por cuanto se puede aplicar a cualquier contexto o situación educativa, también a cualquier grupo de alumnos de cualquier nivel, y porque, como decíamos anteriormente, se puede utilizar la misma estructura para planificar desde un curso completo hasta un tema que se desarrolle en unos pocos días. Obviamente, se relega en gran medida o se olvida todo carácter axiológico, ideológico y social, y se enfatiza lo que se corresponda con lo académico y lo científico, anulando también en cierta medida la individualidad, la peculiaridad, y todo lo que supusiera

espontaneidad y creatividad del alumno. En último término, la orientación tecnicista, siempre lineal, busca la pedagogía de lo observable, el objetivo conductual en un sistema cerrado y férreo con un trasfondo pretendidamente empirista.

A menudo, sin embargo, la práctica desbordaba toda planificación tan estrechamente trabada y la realidad obligaba a que la “enseñanza”, “de la mano del profesor” y de acuerdo con la “verdad” de sus alumnos, buscara sus propios y a veces muy distintos derroteros de los inicial y a veces exhaustivamente previstos.

La Enseñanza Programada

Como consecuencia de la preocupación de Skinner por aplicar e introducir a partir de 1945 los principios conductistas en el campo didáctico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su obra de 1958 *Teaching machines* supuso, bien que hubo precursores como Pressey, la aparición o el nacimiento definitivo de la “Enseñanza Programada”, que revolucionó en su momento la escena educativa y con la que se pretendía introducir «por primera vez en la enseñanza el método experimental» (Sánchez-Ortiz, 1978: 24).

Para llegar a conseguir buenos aprendizajes, lo primero que, de acuerdo con el condicionamiento de Skinner, habría que hacer sería definir y delimitar con rigor aquello que se quiere enseñar; es decir, identificar la conducta inicial para ir formulando otras que, paulatinamente, supongan una pequeña modificación de la anterior y, en último término, lleven a la conducta terminal. Todas estas conductas, ordenadas secuencialmente, tienen que ser formuladas como objetivos operativos que han de referirse y de atender a aspectos y resultados importantes del aprendizaje. Se han de evitar, pues, tanto los objetivos imprecisos como aquellos otros que, por detallar tan minuciosa y excesivamente todo pequeño cambio en la conducta del sujeto, pierdan de vista u olviden cuáles son los resultados verdaderamente importantes y significativos. Los mejores objetivos serían posiblemente los que buscasen un término medio entre ambas posiciones.

Establecido y formulado el objetivo operativo correspondiente —lo que el alumno, en suma, será capaz de hacer y el modo en que se sabrá que el objetivo ha sido conseguido—, debe presentarse la materia, mediante las estrategias de enseñanza adecuadas (demostraciones, trabajos, etc.) y las tareas convenientes (escribir la palabra que falta, elegir entre varios el enunciado que mejor describa una idea determinada, dar un resultado

numérico, etc.). Para todo ello, se subdividirá el material y se presentará en “cuadros”, pequeños pasos, cuidadosamente secuenciados y acompañados de una pequeña información. Los alumnos responderán a cada “cuadro” y recibirán “feedback” inmediato sobre sus logros. Si la respuesta es correcta, podrán pasar al siguiente “cuadro”; de no ser así, otro “cuadro” les ofrecerá material complementario. De este modo, los estudiantes van contestando a las preguntas y aprendiendo a su propio ritmo conforme avanzan por el programa. Los incrementos o avances de un “cuadro” a otro son pequeños, aunque el programa puede tener un amplio material.

Según la manera en que se traten los errores, los programas pueden ser lineales o ramificados. Los primeros se estructuran de tal modo que todos los alumnos han de llevarlos a cabo en el mismo orden o secuencia, aunque no forzosamente a igual ritmo. En este tipo de programas, sea cual sea la respuesta en un “cuadro”, se pasa al siguiente, donde se informa de la corrección. La idea es que responder mal incrementa la probabilidad de volver a hacerlo, por lo que se llevan al mínimo los errores considerando el mismo material en más de un “cuadro” y sugiriendo las respuestas. Por su parte, los programas ramificados (Crowder) se diseñan para que los alumnos avancen de acuerdo con sus respuestas. Cada “cuadro” plantea una pregunta, acompañada por dos o más alternativas. El siguiente “cuadro” dependerá de la contestación; considerando, así, las diferencias individuales: quienes aprendan más de prisa saltarán “cuadros”, evitando, por tanto, muchas de las repeticiones de los programas lineales. Los alumnos más “lentos”, a su vez, reciben instrucción adicional.

Este tipo de enseñanza, que en su día utilizó máquinas de enseñar, aunque también aparezca en forma de libro, se puede presentar, asimismo, mediante programas informatizados que permiten individualizar la instrucción y guiar a los estudiantes según sus propias necesidades.

Fernández de Castro (1973: 44-46), tras analizar diversas definiciones de la “Enseñanza Programada” considera que la misma conlleva, entre otras, las siguientes características o propiedades: pretende enseñar con mayor eficacia, sin instructor inmediato y controlando el proceso; los sujetos participan activamente en dicho proceso, mediante un aprendizaje individualizado, respondiendo a su propio ritmo y recibiendo, a la vez que un reforzamiento inmediato y diferencial, información también inmediata de la corrección o incorrección de sus respuestas; el programa se constituye mediante una secuencia de unidades expresada en un lenguaje objetivo y procede por pasos reproducibles de dificultad discretamente creciente; exige, asimismo, una verdadera técnica de programación, que

procede de la teoría del aprendizaje y sigue el método empírico, por la que se determinan los objetivos en términos comportamentales, de modo que se puedan controlar cuantitativamente así como validar experimentalmente todo el programa. El propio Skinner va a definir la programación como «la creación de secuencias de situaciones cuidadosamente preparadas que llevan (al sujeto) a las respuestas finales que son el objeto de la educación» (Skinner, 1963: 173).

De acuerdo con Bernardo Carrasco (1991: 23), la “Enseñanza Programada” se asienta en ocho principios: pequeñas dosis, respuesta activa (se aprende mejor si se responde a cuestiones relativas a lo que se está estudiando), evaluación inmediata, velocidad propia, registro de resultados (se aprende mejor si se van conociendo progresos y errores), indicios o insinuaciones (conviene ofrecer indicios que conduzcan a respuestas acertadas y disminuyan los errores), redundancia (se aprende mejor cuando el asunto desconocido se asocia con uno conocido o si se dan repeticiones) y éxito (el sujeto, al advertir sus progresos, se siente motivado para proseguir).

A pesar de que la “Enseñanza Programada” tuvo ciertos éxitos en algunos campos, también desde bien temprano se señalaron algunas limitaciones, como el hecho de que, frente a un texto convencional, el programado «tiene una estructura *temporal* y sólo vale para ser recorrido a un *ritmo* impuesto», o la necesidad de que sus sesiones de enseñanza sean cortas, pues la *concentración* que se exige al alumno es grande. La cadena está rigurosamente engarzada, y el salto o desatención de algún eslabón puede bloquear el éxito del proceso. Asimismo puede aparecer el cansancio debido a la *monotonía* del procedimiento y a la falta de *estímulo* por lo solitario de la tarea» (Sánchez-Ortiz, 1978: 44). Muchas de las críticas recibidas ponían incluso en entredicho su propia validez. Baste sólo recordar, para concluir este apartado, dos breves párrafos que ya en 1968 escribió Robert M. Travers:

... al diseñar las primeras máquinas de enseñar se puso gran énfasis en que proveyeran reforzamiento inmediato, pero una revisión hecha por Renner sobre esta cuestión indica que podría tener una significación menor que la que se le supuso anteriormente. De hecho, aunque mantiene su importancia en el aprendizaje de algunas destrezas motoras, el reforzamiento inmediato parece ser insignificante en cuanto se refiere al aprendizaje cognitivo humano. Además la importancia que en la literatura de hace diez años se daba a la forma precisa de ordenar los temas en un programa de enseñanza y que, supuestamente, producía un gran impacto sobre el aprendizaje, ha resultado ser una patraña (Travers, 1978: 101-102).

En el área del aprendizaje verbal complejo el cuadro no es tan alentador. El volumen de Glaser, *Teaching Machines and Programmed Learning II* [1965] apenas contiene datos que apoyen el valor de la enseñanza programada en áreas que envuelven el aprendizaje simbólico. En efecto, creo que es justo decir que en la mayoría de los estudios en que se ha comparado la enseñanza programada y la convencional, y se han llevado a cabo los experimentos bajo controles relativamente buenos, los resultados tienden a mostrar diferencias insignificantes entre los logros de uno y otro grupo (*Ibid.*, 102-103).

Orientación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la consideración del contexto educativo

Uno de los mayores problemas a la hora de asumir un enfoque programático de carácter tecnicista-conductista centrado esencialmente en los objetivos operativos es el hecho de que los mismos se prescribieran en términos de conductas objetivables con excesivo grado de precisión, y también el que se intentara que dicha prescripción fuera aplicable a todas las escuelas, sin importar en absoluto la situación educativa ni las circunstancias concretas de los alumnos; con lo que incluso los procesos de instrucción podían quedar también predeterminados y equiparados con independencia de cualquier variable, sin considerar, en último término, que el desarrollo curricular, a más de estar íntimamente relacionado con procesos cognitivos, es ciertamente una práctica social. De ahí que, en los mismos años 70, el modelo de racionalidad técnica y los propios objetivos conductistas empezaran a ponerse en cuestión y surgieran diferentes corrientes críticas. Escribe, por ejemplo, Barberá:

Empieza a decaer el entusiasmo y la confianza por el tecnicismo y a dudarse del valor real de los objetivos bien formulados dada la imposibilidad de evaluar determinados aprendizajes a partir de las conductas. Hainaut, en 1970, establece un modelo de síntesis de las taxonomías de Bloom, Guilford y Gagné [...]. Stenhouse es otro de los cada vez más numerosos representantes de una corriente crítica en contra de los objetivos como sistema omnipotente y a favor de otras concepciones más comprensivas y globales del fenómeno educativo. Hoy se avanza en la línea experimental y de investigación en el aula en el sentido de utilizar todo lo conocido, pero integrándolo en el propio conocimiento, sin aceptar fórmulas estereotipadas (Barberá, 1989: 25-26).

Efectivamente, autores como Stenhouse, Kliber, Gimeno, Eisner, Ormell, etc., se “rebelan”, podríamos decir, contra la “tiranía” de los objetivos y conciben la posibilidad de “organizar” la enseñanza de modo diferente. Así, por ejemplo, «Eisner, distingue entre objetivos expresivos

propios de currícula abiertos y objetivos de instrucción y operativizados. La posibilidad de combinar ambos tipos hará posible atender mejor las individualidades y distintas personalidades de los alumnos en la búsqueda de una educación menos estereotipada» (*Ibid.*, 89). Por su parte, Gimeno Sacristán entiende que los objetivos pueden desempeñar también «el papel de directrices que orienten la acción pedagógica y no ser concebidos como resultados claramente definidos antes de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle. Asentimos con Eisner en que mucha práctica escolar que es educativa es consecuencia de establecer directrices —antes de formular objetivos—, las cuales son orientaciones de la conducta pero predicciones exactas de estados terminales» (Gimeno, 1982: 125). Asimismo, Ormell escribe una de sus obras en el deseo de mostrar «algunos caminos para discutir los argumentos que conducen a aplicaciones erróneas, tan de moda en la actualidad, de la idea de objetivos de conducta» (Ormell, 1978: 7). A su vez, se constata a menudo, por una parte, que no existía correspondencia clara entre el uso de objetivos operativos y la mejora de los aprendizajes y, por otra, que, a pesar de todo, muchos profesores no los utilizaban convencidos de su falta real de utilidad; con lo que, quizás, el problema estuviera en los propios objetivos, no en los profesores. Como recuerda Ordóñez, es ilustrativo el análisis que en 1974 hace Gómez Antón de la enseñanza norteamericana, «atribulada en los años sesenta por la puesta en práctica de la “pedagogía por objetivos”. La labor docente terminó por convertirse en tareas de adiestramiento y amaestramiento. La creatividad del alumno era sistemáticamente desconsiderada» (Ordóñez, 1990: 89).

Toda la crítica en general no va, sin embargo, contra el objetivo en sí mismo considerado como meta, como fin, como intención, si se quiere, como aspiración educativa o instructiva, como guía o propósito general al que atenerse, ideas que, por otra parte han estado siempre presentes de modo más o menos implícito o explícito, sino sobre todo volcada en dos aspectos: el énfasis puesto en la hegemonía absoluta, en todos los sentidos, del objetivo, lo que conllevaba a una subordinación completa, cuando no relegación u olvido, de los demás aspectos y variables que entraña el propio hecho educativo; y la consideración del objetivo desde la rigidez conductista, lo que llevaba a la excesiva atomización de elementos necesarios y a una especie de reduccionismo y mecanicismo en la instrucción que, “a priori”, apuntaba a lo inexorable en todos los casos y centros para todos los alumnos. La realidad, sin embargo, como comentábamos ya en otro momento, obligaba al docente a replanteamientos

y a nuevas reflexiones para “ajustar” su propia labor y su tarea diaria de acuerdo con los alumnos que estaban ahí, no en las programaciones tecnicistas como destinatarios últimos de todos los objetivos planteados y que “necesariamente” tendrían que ser cubiertos en un tiempo preciso, sino frente a él, o junto a él, demandando respuestas incluso para preguntas que no habían sido formuladas por nadie ni concebidas por ningún objetivo operativizado. Nadie puede jugar bien al ajedrez si no considera en todo momento el conjunto y el reequilibrio necesarios de las piezas y de las casillas, si sólo se preocupa y enfatiza únicamente un aspecto parcial del juego.

Así pues, frente a una programación fundamentalmente basada en taxonomías de corte conductista y objetivos operativos, se busca llegar a una programación con más base contextual y cognitiva, más centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se habla y se consideran más los objetivos que podríamos denominar “de tendencia”.

De ahí que ya en 1983, en nuestro país, Sonsoles Fernández, asumiendo incluso «la necesidad de delimitar los objetivos del alumno con verbos de conducta claramente evaluables», señale a continuación, con buen criterio: «Sí queremos señalar que pueden realizarse programaciones más o menos abiertas, más o menos humanizadoras, con funciones más conductistas o más creativas, con la atención puesta más en unos resultados cuantificables o en el proceso mismo del aprendizaje» (Fernández, 1983: 61). Del mismo modo, Salinas, repitiendo palabras de 1988, escribe:

... observamos la planificación de la enseñanza como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, por lo tanto, lo suficientemente flexible como para ser modificado. Y, por tanto, es fundamental incidir en la capacidad de ese profesor, no tanto en solucionar problemas, sino en primer lugar, en ser capaz de detectarlos o descubrirlos. Por ello, en gran medida, podríamos identificar el ciclo de diseño o programación de la enseñanza de cualquier profesor como un proceso de investigación, en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones (Salinas, 1994: 153-154).

En último término, una planificación centrada en el proceso mismo con todos los aspectos que conlleva en la realidad del aula, con miras al perfeccionamiento y mejora de ese mismo proceso y a la realimentación del propio diseño de programación; una planificación centrada, a su vez, en el alumno, en los alumnos concretos, sobre los que no se predeterminan conductas inexorables, sino de los que se esperan los mejores resultados posibles; y una planificación también donde, por ejemplo, para ayudar a alcanzar esos mejores resultados, tengan mayor cabida, relevancia y valor la

globalización y la interdisciplinariedad. La función de la programación pasaría, de este modo, de ser rígida, escueta y mecánica aplicación de los elementos considerados a ser guía orientadora del proceso real de enseñanza-aprendizaje. Esos componentes considerados, incluso siendo iguales, en el sentido de ser las mismas categorías, que en la orientación tecnicista, adquirirían un valor distinto a la luz de un nuevo planteamiento globalizado y de una nueva interrelación que considere su adecuación en todo momento a “lo que ocurre en el aula” cada día; de manera que cualquier cambio o modificación que ocurra en alguno de ellos, repercutiría también en los demás. Gervilla (1986: 68), por ejemplo, estima como posibles componentes de esta orientación: 1) finalidades pedagógicas y objetivos de desarrollo e instrucción, que no es necesario formularlos de modo concreto, preciso u operativo; 2) selección y organización de contenidos; 3) experiencias y actividades; 4) estrategias metodológicas, relaciones de comunicación; 5) evaluación.

Para Salinas (1994: 156-160), por su parte, vendría a ser una construcción o reconstrucción en la que, mediante la reflexión y el debate, y partiendo de un análisis del sentido y función del “*curriculum* oficial”, se abarcarían los siguientes ámbitos o componentes: 1) principios de procedimiento de trabajo en el aula; 2) análisis del contenido, de su adecuación y de su organización; 3) y selección de actividades-marco y tareas, incluyendo también aquí los criterios e instrumentos de evaluación. Por principios de procedimiento, entenderíamos una serie de sugerencias u orientaciones relevantes y significativas de carácter didáctico que servirían para llevar a cabo las intenciones propuestas, aquellos principios de orden pedagógico que suponen el conjunto de asunciones que los profesores tenemos sobre la enseñanza, sobre lo que podemos y debemos, o no podemos y no debemos, hacer en el aula, y que, al igual que para la consideración de los otros elementos pueden delimitarse gracias a la propia experiencia, al conocimiento teórico-educativo en general e incluso al propio conocimiento intuitivo que en determinados momentos puede permitir afrontar determinadas situaciones. El propio Salinas señala que una orientación para establecer principios de procedimiento puede ser la conocida lista que ya en 1971 ofrecía Raths para señalar doce criterios o principios válidos para seleccionar actividades significativas y con valor cierto en la enseñanza; por ejemplo, que se consideren y se tengan en cuenta los intereses de los propios alumnos, que se les permita a éstos tomar decisiones razonables respecto de cómo llevar a cabo las actividades con

objeto de que puedan ver, así, las consecuencias que se derivan de su elección, etc.

De uno u otro modo, esta orientación en la planificación y programación de la enseñanza considera, obviamente, en mayor medida la complejidad, la globalidad y la interrelación entre sus distintos componentes o elementos que supone necesariamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las cuestiones emanadas de lo ideológico y lo axiológico, se basa en mayor grado en aspectos cognitivos y se atiende y se sustenta también en la consideración de las fuentes y teorías psico-socio-pedagógicas que coadyuvan a considerar el mejor modo de planificación posible; entendida siempre como guía y sujeta a un verdadero contraste con la realidad educativa que se desarrolla en las aulas, lo que implica tanto la consideración de los resultados previstos como la de aquellos otros que no se previeron, así como una reflexión constante por parte del profesor, de los profesores, para adecuar el proceso de instrucción, para alcanzar una mejor comprensión de los problemas que el mismo entraña en la vida del aula y, de este modo, poder considerar y tomar mejor y responsablemente las decisiones más oportunas.

Todo ello no supone sino actualizar el saber disponible, practicarlo y mejorarlo mediante una continua revisión que, en última instancia, no es sino una permanente reconstrucción del conocimiento, tanto teórico como práctico, con miras a perfeccionar el propio proceso, abierto, que se lleva a cabo entre el profesor y sus alumnos, un profesor concreto y unos grupos de alumnos también determinados en cada caso.

La programación en España

Escribe Rotger Amengual:

Puede decirse que desde el año 1970, con la implantación de la *Ley General de Educación de Villar Palasí*, se inicia en España un *movimiento pedagógico renovador* —posiblemente más efectista que efectivo— que se manifiesta fundamentalmente a través de *múltiples actos informativos e instructivos* (conferencias, seminarios, cursillos, etc.), y con la *incorporación de técnicas didácticas y organizativas* venidas de fuera. Así como antes la exigua investigación pedagógica había puesto su mirada en el campo de la *metodología*, ahora iba a ponerse el acento en el campo de la *organización*.

En este contexto, surge la *programación de las actividades escolares* como una *técnica pedagógica capaz de poner orden en el complejo — y casi caótico— mundo de la enseñanza* (Rotger, 1980: 9-10).

Efectivamente, tras lo que el mismo Rotger denomina “antigua preparación del trabajo de clase”, “preparación tradicional del trabajo escolar” o “preparación de la lección”, planificación única y predominante antes de los años 70, también con sus rasgos positivos, no obstante; con el precedente cercano e inmediato de finales de los sesenta de algún que otro curso y de alguna publicación como, por ejemplo, *La educación personalizada*, de García Hoz, la programación propiamente dicha o entendida en un sentido más estricto surge, pues, en España impulsada en gran parte para dar cabida a las exigencias planteadas por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto; BOE 6-VIII-70). Herrera, incluso, llega a escribir:

Es curioso observar como hasta que se promulga la Ley General de Educación en 1970, pudiera parecer que no existe la inquietud docente por programar el proceso educativo.

Es entonces, siguiendo la línea americana, cuando se le quiere dotar de gran importancia al tomar¹ [*sic*], hasta el punto de que hay quienes llegan a afirmar que la historia de la escuela puede dividirse en dos grandes períodos: antes y después de la aparición del fenómeno programador (Herrera, 1991: 11).

Desde los círculos de renovación pedagógica y desde la misma Administración, se intenta implantar, así, precipitadamente, sobre todo en el sentido de falta de acomodación a la realidad educativa española y al escaso o nulo conocimiento teórico, curricular y de planificación que teníamos la mayor parte de los profesores, un modelo de programación de orientación tecnicista y conductista en torno a los objetivos que no sirvió en muchas ocasiones sino para inundar de papeles los despachos de los Inspectores de Educación y para que, formal y “oficialmente”, quedaran férreamente fijados los objetivos y las pautas que supuestamente se iban a seguir en las diferentes disciplinas programadas en cada uno de los centros de Enseñanza General Básica y de Bachillerato. Otra cosa es que, en la realidad del aula, y tras las sucesivas experiencias, los profesores no tuviéramos en mente más que los objetivos operativos exhaustivamente redactados paso a paso de acuerdo con los modos y criterios que se proponían desde diferentes publicaciones, cursillos o circulares administrativas. No es extraño, pues, que, ya en 1980, Luis González Nieto, en unas páginas centradas en la necesaria renovación de la enseñanza lingüística en el Bachillerato, escriba con gran visión e indudable sentido de la realidad que, con la Ley General

¹ Entendemos que es una errata por “tema”.

de Educación, se introdujo, «con muy poca preparación real [...] toda una corriente pedagógica de programación por objetivos, etc., que lentamente vamos asimilando en lo que tiene de positiva, pero que en buena medida se ha limitado muchas veces a pura hojarasca terminológica» (González Nieto, 1980: 172).

Como recuerda, a su vez, Ordóñez Álvarez, «una gran mayoría de docentes nunca llegó a tomarse muy en serio estos esnobismos institucionales. Dignas de mejor causa son las circulares de comienzo de curso, en donde, por los sucesivos servicios de Inspección, se impone como principio indiscutible el uso de objetivos operativos. El profesorado se limitó en la mayoría de los casos a “cubrir el papel”, a cumplir con otra novedosa exigencia burocrática» (Ordóñez, 1990: 90). Sirva como muestra el esquema de programación enviado a los centros, ya a principios de la década de los 80, por el Servicio de Inspección, señalando que la programación ha de constar de los siguientes elementos, que reproducimos sucintamente:

1. Objetivos: intelectuales = instrucción; formativos = formación.
 - 1.1. Objetivos generales de una materia.
 - 1.2. Objetivos generales de una materia en un curso.
 - 1.3. Objetivos generales de un tema, lección o unidad didáctica.
 - 1.4. Objetivos específicos derivados de los objetivos generales de un tema. «Se llaman también “operativos” y se expresan generalmente por verbos de acción. Ponen de manifiesto la transformación del comportamiento o los resultados de las evaluaciones, referidos a la asimilación científica deseable».
2. Contenidos, nociones o temas.
3. Niveles: mínimos, medios y máximos.
4. Técnicas de trabajo: metodología.
5. Material básico.
6. Evaluación y recuperación.

No existe siquiera al menos la menor alusión a que estos elementos han de considerarse de forma necesariamente integrada y coherente. No pueden chocar, por tanto, en absoluto, las siguientes palabras de Rotger Amengual, escritas en 1980, diez años después de la Ley antedicha:

Está claro, pues, que a partir de 1970, en plena efervescencia innovadora, se introdujo en nuestra pedagogía una nueva técnica de PROGRAMACIÓN, que con todas sus posibilidades y también defectos, se intentó precipitadamente aplicar en nuestros centros, produciéndose los naturales desajustes y desencantos (Rotger, 1980: 11).

Desajustes y desencantos que, como señala el mismo autor un poco más adelante, se traducen en las distintas realidades de los centros: los que no programan, simplemente improvisan; los que siguen llevando una preparación tradicional de las tareas escolares; y los que programan de acuerdo con los nuevos modos, pero no aplican realmente lo programado. Incluso, como recuerda Martínez Santos (1987), la mayor parte del profesorado va a organizar realmente su enseñanza, no en torno a los objetivos, sino tomando como base el contenido de las disciplinas curriculares; estructuradas, diríamos nosotros, casi de forma exclusiva, al menos en gran parte de las ocasiones, por los equipos pedagógicos de las diferentes editoriales. En último término, más veces de las deseables, el libro de texto, seguido “fíelmente” en todos sus aspectos, desde los objetivos —planteados unas veces, otras no— hasta las actividades y tareas, se constituía de este modo en el referente programador real; sólo, quizás, quedaba al mayor arbitrio del profesorado el modo de evaluación, el qué, cómo y cuándo evaluar. La paradoja llegaba a ser, sin duda, que un “medio”, un “recurso”, el libro de texto, se impusiera en muchas ocasiones en la planificación del curso y de cada día.

Asistimos, así, a un cierto “fracaso” en cuanto a lo que a programación se refiere, entre otras causas, debido a las que acertadamente señala también Rotger Amengual (1980: 12-14): dificultad para dotar a los centros de una verdadera estructura organizativa; conocimiento demasiado teórico e incompleto de la programación por parte del profesorado; pérdida de la globalidad del proceso, descuidando la visión de conjunto; utilización de modos y esquemas programáticos excesivamente estereotipados; escasa convicción en los resultados reales de la programación; dificultad para encontrar el nexo de unión entre lo programado previamente y la práctica educativa; ausencia de un vocabulario específico; vacíos en las orientaciones pedagógicas, etc. Todo ello mueve sin duda a diversos autores españoles en las décadas de los años 70 y 80 a publicar, aparte de algunos trabajos en que se consideran específicamente la formulación de objetivos —como, por ejemplo, el de Estarellas (1974) o el de Escudero (1980)— o las técnicas de evaluación, también una serie de libros con orientaciones, por lo general, aunque no en todos los casos sea así, conductistas en mayor o menor grado según va avanzando el tiempo, pero a menudo obras de indudable interés y utilidad que abordan globalmente el proceso, los elementos y las técnicas de programación con objeto de ir acercando, dando a conocer y concienciando a los equipos directivos y docentes, también al profesorado en general, en relación con todo lo que entraña la programación

didáctica²; entendida generalmente, de acuerdo, por ejemplo, con la conocida definición de Rotger Amengual, que podría resumir muchas otras, como la «ordenación operativa de todo un sistema de actividades escolares con vistas a alcanzar unos objetivos previamente fijados» (*Ibid.*, 33). Asimismo, con un gran sentido de modernidad, escribe también las siguientes palabras plenas de validez:

La programación es sobre todo un intento de clarificación del proceso instructivo, de convergencia de todos los elementos que de algún modo intervienen en este proceso, de armonización y coherencia. Efectivamente, la programación debe tratar de armonizar y conjugar la estructura lógica de la ciencia con las características psico-sociales de los alumnos, bajo la luz de los objetivos generales de la educación. El núcleo de este proceso será siempre la previsión de unos resultados a alcanzar, implícita en la definición y planteamiento de los objetivos (Id.).

En muchos casos, se consideran clases de programaciones de acuerdo con criterios temporales: se repite por doquier que las programaciones pueden ser largas, referidas normalmente a un curso; medias, referidas a un trimestre, a un período de evaluación o a unos bloques determinados de contenidos que conllevaran un período medio de enseñanza-aprendizaje; y cortas, una o dos semanas aproximadamente,

² Sirvan sólo como ejemplo: Corchado (1973), Rotger (1975, 1980), Arroyo (1975), Benedito (1976), Achaerandio (1977), Ferrández, Sarramona, y Tarín (1977), Bernardo (1978), Ubieto (1978), Sala (1980), Fernández, Román y Oteo (1981) Azcárate (1981), López Sepúlveda (1981)—en relación con la educación especial—, Rodríguez Diéguez y Beltrán (1983), Fernández Gutiérrez (1983), Cantero, Hernández Mercedes y López Serrano (1983), Vicente (1986), etc.

equivalentes en cierta medida a lo que hoy se denominan “unidades didácticas”. Se publican, a su vez, algunas programaciones ya hechas y desarrolladas para determinados cursos y disciplinas. En su conjunto, las orientaciones y programaciones dentro de esta línea se atienen al proceso, requisitos y elementos que en 1983 resume Sonsoles Fernández, aunque con la particularidad de referirse en este caso, y también con un sentido cierto de modernidad, a la programación de Lengua Española:

1. Partir del *conocimiento del alumno*: contexto sociolingüístico, experiencia e intereses, momento psicoevolutivo y nivel cognoscitivo.
2. Conocer el *funcionamiento de la lengua* y los mecanismos para su adquisición.
3. Planear unos *objetivos* que tengan en cuenta los puntos 1 y 2, y que sean susceptibles de corrección si la evolución de la clase así lo pide [...].
4. Seleccionar los *contenidos* más *significativos* en cada momento, teniendo en cuenta las experiencias e intereses del alumno, su desarrollo global y la propia estructura de la lengua. Organizar estos contenidos secuencialmente de forma que posibilite siempre el éxito en la adquisición de un nuevo contenido.
5. Planear las *actividades* de acuerdo con el proceso de aprendizaje en general y el de la adquisición de la lengua en particular [...].
6. Prever para cada objetivo, las *situaciones educativas*, *tareas*, *recursos didácticos* y tiempos necesarios para su logro [...].
7. Elegir el *método* o los métodos que mejor se adapten a los alumnos y al objetivo a conseguir [...].
8. Hacer de la *evaluación* o autoevaluación un momento importante en el proceso de aprendizaje, no sólo un momento de control de datos (Fernández, 1983: 61-62).

Respecto de la “Enseñanza Programada”, creemos que no tuvo excesivo eco en nuestro país, mereciendo destacarse, sin embargo, la labor llevada a cabo en este campo por el entonces Instituto de Técnicas Educativas de la Universidad Laboral de Gijón.

En la segunda mitad de los 80, no obstante, una cierta divulgación entre el profesorado de la obra de Stenhouse (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, los nuevos modos y planteamientos que animan el inminente cambio del sistema educativo, una cierta divulgación también de las teorías curriculares —en menor medida creemos, no obstante, al menos entre el profesorado de “a pie”, de la que proclama Sáenz (1994)—, del diseño y de la planificación del *currículum* que van a realizar, entre otros, Gimeno, Pérez Gómez, Coll o Zabalza, por ejemplo, así como la consideración y el mayor conocimiento sobre las teorías cognitivas del aprendizaje y el “aprendizaje significativo”, suponen que vayan apareciendo ya algunas publicaciones generales que recogen los nuevos aires que se

respiran de la inmediata reforma³, así como algunas otras programaciones concretadas en materias específicas.

Obviamente, la publicación de la LOGSE, la determinación de los nuevos *curricula* de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, con la consideración de sus diferentes niveles de concreción, y la progresiva implantación del nuevo sistema educativo hacen que, a partir de 1991, impulsadas desde las Administraciones central y autonómicas y desde diversas publicaciones, vayan entrando paulatinamente en juego unas programaciones más centradas en el proceso, en el contexto, en la diversidad de los alumnos, en el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento, etc., y acordes con las nuevas orientaciones que conlleva la reforma y la renovación educativa en nuestro país, con un modelo curricular más abierto y más flexible.

³ Entre otros, por ejemplo, Gervilla (1986), Barberá (1987), Zabalza (1987), Ovejero (1987), Hernández (1989), Román y Díez López (1989), Terés y García González (1990), Soler (1988, 1990), Salvador (1991), Bernardo (1991), Herrera (1991), Muñoz y Noriega (1996), etc.

Los objetivos van, así, a considerarse de forma más abierta y con menor valor de prescripción general y universal, en el sentido de que, a partir de unos mínimos, van a estimarse de acuerdo con las características de los propios alumnos y a plantearse adaptaciones individuales. Los contenidos, aparte de la vertiente conceptual, conllevarán el planteamiento explícito y expreso de procedimientos y de actitudes. No es que antes no los hubiera, pero los procedimientos se entendían normalmente derivados, sin más, de los mismos saberes conceptuales, a veces, incluso, como algo que, conocidos los conceptos, principios y teorías, correspondía aprender y realizar “particularmente” a los alumnos; y las actitudes se refugiaban en el “*curriculum* oculto”. El proceso mismo de enseñanza-aprendizaje se estimará en mayor medida desde una perspectiva constructivista, con una metodología más activa, variada y participativa, más centrada en el alumno, en busca de un aprendizaje verdaderamente significativo. Asimismo, por ejemplo, la evaluación, aunque, en lo que a ella se refiere, puede haber bastante desorientación entre el profesorado⁴, tiende a considerar o a

⁴ Escribe, por ejemplo, Álvarez Méndez en 1994: «Es fácil encontrarse con textos que van matizando sucesivamente el concepto de evaluación, funciones y formas de evaluación muy dispares. Aparecen términos que aluden a la evaluación como inicial, diagnóstica, formativa, continua, personalizada, predictiva, sumativa, final; normativa, criterial, global, individualizada, sistemática. Más recientemente (MEC, 1989) se habla de evaluación puntual, integral e integradora, uniforme o pluriforme, cualitativa, cuantitativa, interna, externa [...] iluminativa, procesual, etnográfica, de producto, respondiente, ideográfica, participante, democrática, burocrática... Muchos términos superponen significados, otros los ocultan, otros los confunden, otros los intercambian [...]. No faltan casos donde la confusión es total, pero sobre ella se articulan discursos que desconciertan a quienes se aproximan o intentan comprender el estado de la cuestión. La paradoja es que el profesor que debe “resolver” la evaluación de cada día en el aula contempla abrumado este desconcierto

acentuar en mucha mayor medida su función formativa y, en principio, la autoevaluación del propio alumno, etc. Como ocurrió anteriormente, en 1970, una nueva ley de educación va a procura también nuevas premisas y nuevos modos programáticos.

En este momento nos encontramos, por lo que es pronto todavía tanto para poder tener una adecuada perspectiva como para poder determinar cuál es la realidad y la repercusión cierta en la enseñanza de los proyectos y diseños curriculares que realizan y están llevando a cabo los centros y los profesores.

Ofreceremos, sin embargo, algunas definiciones o aproximaciones al concepto de programación más cercanas, de acuerdo con autores españoles y entendidas generalmente dentro de los nuevos planteamientos y concepciones de la Reforma educativa; programación a la que a menudo se denomina «diseño curricular y no programación para evitar las numerosas connotaciones conductuales que este último concepto posee» (Román y Díez López, 1989: 141). De este modo, escribirá, por ejemplo, A. Gervilla: «*El programar o diseñar* la práctica de la enseñanza va a formar parte de ese Proyecto Educativo. No es sino algo tan elemental como prever por anticipado la acción *docente a desarrollar*, debidamente fundamentada: saber qué se hará, cómo y por qué» (Gervilla, 1986: 14). Ibáñez Martín, a su vez, señala que la «programación curricular será el detalle de los pasos que deben seguirse para tener una mayor eficacia en alcanzar las metas propuestas, habitualmente dentro de un curso determinado o de un área de conocimiento específica» (Ibáñez-Martín, 1987: 14). Asimismo, Zabalza, entre otras cosas, escribirá que la «programación supone asumir la situación general, permanente o coyuntural, de la escuela y del grupo de alumnos con el que se pretende trabajar. Lo que el Programa plantea como propuesta general se ha de traducir en un proyecto curricular adecuado para una situación concreta, con unas características particulares» (Zabalza, 1987: 22).

terminológico como espectador de su propio espectáculo sobre un escenario en el que él actúa» (Álvarez Méndez, 1994: 316-317).

Para Gómez Dacal, la programación vendría a estar formada por las «pautas a través de las cuales cada profesor regula su actividad docente, dentro del marco que fija el *Proyecto Curricular del Centro* de que forma parte» (Gómez Dacal, 1989: 23). Asimismo, Amador Guarro Pallás, caracteriza «el diseño curricular como: *un proceso de toma de decisiones para la elaboración del curriculum*, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje del que el proyecto curricular es su visión anticipada (Guarro, 1989: 26). Otros entienden la programación como un «proceso (incluyendo los documentos que lo recogen) de coordinación entre los objetivos y los medios para alcanzarlos. Es la actividad del profesor previa y preparatoria al acto de facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje [...]; es un proceso que nunca termina de renovarse y perfeccionarse, dentro de una dinámica que va desde la programación a las actividades del proceso de instrucción y viceversa» (Varios Autores, 1989: 101).

Por su parte, para Barberá, la programación «se desarrolla ya en el campo inmediato sobre el que el educador ejerce determinada influencia. Consiste en prever y preparar la utilización de todos los elementos que faciliten la aplicación del plan introduciendo el tiempo como elemento más característico [...]. La programación considera todos los elementos y fases explicitados en la planificación [previsión de recursos y medios, información de casos análogos anteriores, objetivos, métodos y técnicas, etc.], pero en un terreno muy próximo a la praxis, en nuestro caso en la escuela o centro, donde va a ejercerse la docencia o a transmitir las orientaciones políticas del correspondiente plan, con sus objetivos de enseñanza aprendizaje a punto para la adquisición discente» (Barberá, 1989: 151). A su vez, de acuerdo con Bernardo Carrasco, la programación vendría a ser «la declaración escrita de la acción posterior. Es, en resumen, un proyecto de actividades. Todo proyecto hace referencia a la disposición y ordenación detallada de las operaciones que es necesario llevar a cabo para conseguir determinados objetivos. Desde el punto de vista educativo el programa es el “proyecto de actividades a realizar con los alumnos para cubrir felizmente determinados objetivos”» (Bernardo, 1991: 82). Manuel Lamarca, asimismo, entiende que la programación «es un proyecto en el que se reflejan todas las actividades que se pretenden realizar para la consecución de unos objetivos determinados. Aplicado al ámbito de la enseñanza, se convierte la programación en el elemento que regula la

actividad de profesor y alumnos en una materia determinada durante un período lectivo determinado» (Lamarca, 1991: 55).

Recordamos también que Salinas considera «la planificación de la enseñanza como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, por lo tanto, lo suficientemente flexible como para ser modificado. Y, por tanto, es fundamental incidir en la capacidad de ese profesor, no tanto en solucionar problemas, sino en primer lugar, en ser capaz de detectarlos o descubrirlos. Por ello, en gran medida, podríamos identificar el ciclo de diseño o programación de la enseñanza de cualquier profesor como un proceso de investigación, en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones» (Salinas, 1994: 153-154). Cassany, Luna y Sanz conciben la programación «como un plan de trabajo previo a la actividad que incluye todos los aspectos que la configuran, y que la sistematizan y ordenan» (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 59). La programación se considera también como «el conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en propuestas didácticas concretas que permitan alcanzar los objetivos previstos. Dicho de otra manera, cabe definir la Programación como el *proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial, de las decisiones generales del Proyecto curricular de la Etapa y de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas para un ciclo o curso determinado*» (M.E.C., 1996: 11).

Por su parte, Mendoza, López Valero y Martos escriben: «Planificar, programar, diseñar o establecer un currículum es dar respuesta concreta al porqué, qué, cuándo y cómo se ha de enseñar y buscar los recursos y estrategias que se necesitan para realizar la actividad docente [...]. La programación es una organización de contenidos, prevista como un proceso abierto, es decir, flexible, porque admite diversas posibilidades de concreción según las perspectivas y orientaciones que predominen en la concepción del sistema educativo y, particularmente, en la intencionalidad del profesorado» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 196). Antúnez y otros, a su vez, señalan que, «hoy en día, planificar, programar y preparar son verbos que se utilizan para designar, en el desarrollo y en la aplicación del currículum, un conjunto de contenidos y actividades pensadas para ser trabajadas en un futuro más o menos próximo a fin de alcanzar unos objetivos concretos preestablecidos. Esta concepción no ha variado en el campo de la educación a lo largo del tiempo. Programar [...] es establecer una serie de actividades en un contexto y un tiempo determinados para

enseñar unos contenidos con la pretensión de conseguir unos objetivos» (Antúnez y otros, 1997: 99). Por último, podemos señalar también, por ejemplo, que Bassedas, Huguet y Solé entienden que la programación o planificación «supone, esencialmente, una reflexión sobre lo que se pretende, sobre cómo se hace y cómo se valora; una reflexión que permita fundamentar las decisiones que se tomen y observar su coherencia y continuidad. Entendemos que la planificación es una herramienta en manos del profesorado que permite prevenir qué pasará en la clase; una herramienta flexible que permite variaciones, incorporaciones y que incluso puede dejarse de lado cuando la situación lo aconseja» (Bassedas, Huguet y Solé, 1998: 122).

Sí queremos señalar, no obstante, que tanto nosotros mismos en nuestro discurso como algunos autores en sus definiciones y apreciaciones, y al igual que suele ocurrir en otros muchos casos, hemos utilizado a menudo indistintamente los términos de “planificación” y de “programación” para referirnos a este último concepto. De acuerdo con Rotger o Barberá, sin embargo, la programación propiamente dicha estaría incluida dentro de la idea más general y abarcadora de planificación. Así, para Barberá (1989: 150-151), la planificación escapa al nivel docente y compete a la Administración educativa, mientras que la programación, como señalábamos ya líneas atrás, es propia de los profesores y se lleva a cabo en los centros de acuerdo con la consideración de los elementos de la planificación. Por su parte, para Rotger, la planificación constituye «una actividad racional orientada a estructurar óptimamente un proceso, expresando objetivos a conseguir, técnicas a utilizar y procedimientos de control» (Rotger, 1980: 31); y añade:

Como un paso más dentro de la planificación, llega el momento de precisar una serie de objetivos y actividades previamente enunciadas, tratando de ordenarlas convenientemente, temporalizarlos y secuenciarlos de acuerdo con unos criterios y dotándolos de unas estrategias completas de acción. Es la PROGRAMACIÓN (Ibid., 32).

Si hiciéramos una sencilla abstracción de los rasgos que aparecen, y a menudo se repiten, en las consideraciones y definiciones vistas a lo largo de este sobre lo que se entiende por programación escolar, podríamos señalar sucintamente los siguientes:

- La programación es una técnica pedagógica.
- Es un proceso, “reflexivo” y “fundamentado”, que permite tomar una serie de decisiones.

- Se plasma por escrito en los documentos correspondientes.
- Conlleva la idea de proyecto, de previsión, de anticipación de lo que se hará en clase en un futuro más o menos próximo.
- Ha de referirse a una situación de enseñanza concreta y específica, con unas características definidas y particulares.
- Se encuentra, así, en relación inmediata y directa con la acción docente, con la práctica de la enseñanza, con el trabajo que se desarrolla en el aula, con la aplicación.
- Es, en este sentido, un instrumento o una herramienta de utilidad para el docente por cuanto clarifica el proceso de instrucción, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, da respuesta concreta a las variables instructivas, regula la acción de los profesores, etc.
- Ha de considerar las propuestas didácticas, las estrategias, los medios y los recursos para esa actividad docente.
- Ha de ser elaborada y llevada a cabo por los propios profesores, de acuerdo incluso con su propia intencionalidad.
- Puede realizarse de acuerdo con las orientaciones del sistema educativo, partiendo del *currículum* oficial, que desarrolla y aplica, así como considerar los aspectos del Proyecto Curricular y del contexto peculiar del centro.
- Implica el establecimiento y la ordenación, estructuración u organización de “actividades”, en sentido genérico, de acuerdo con determinados criterios.
- Consta de una serie de elementos o componentes que han de mostrarse en íntima interrelación, armonización y coherencia.
- Persigue alcanzar determinados objetivos, normalmente prefijados, por parte de los alumnos.
- En su elaboración, ha de considerarse el factor “tiempo”.
- Ha de ser flexible en el sentido de permitir rectificaciones, incorporaciones, variaciones o acomodaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la percepción de la realidad del aula.
- En este sentido, se puede considerar como un proceso cíclico, que va, buscando el perfeccionamiento de ambos, desde el proceso de instrucción al de programación o viceversa; como un proceso, en cierta manera, de investigación y experimentación, con sus hipótesis, confirmaciones y refutaciones.
- Es también un proceso abierto y flexible en el sentido de admitir diversas posibilidades de concreción.

- Refleja y transforma las intenciones educativas de quien o de quienes la realizan.

- Puede desembocar en un conjunto de unidades didácticas previstas para un curso o un ciclo determinado.

En todo caso, y en último término, esperemos que no se vuelva a caer en los errores del pasado y que, tanto en lo que se refiere al segundo como al tercer nivel de concreción, las programaciones o los diseños curriculares se realicen en los centros reflexiva y adecuadamente para poder llevar a cabo del mejor modo posible el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Achaerandio, M. (1977). *Técnicas de programación por objetivos*. Madrid: Didascalía.
- Álvarez Méndez, J. M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español; en J. F. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (págs. 313-342). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Antúnez, S., Carmen, L. M. del, Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1997). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (10ª ed.). Barcelona: Graó.
- Arroyo, S. (1975). *El profesor, la programación y la redacción de fichas*. Madrid: Cíncel.
- Azcárate, I. (1981). *La programación en la práctica escolar*. Madrid: Anaya.
- Barberá, V. (1987). *Proyecto educativo, plan anual de centro y programación docente*. Madrid: Escuela Española.
- Barberá, V. (1989). *La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro*. Madrid: Escuela Española.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Benedito, V. (1976). *Teoría y práctica de la programación*. Barcelona: Prima Luce.
- Bernardo, J. (1978). *Cómo realizar la programación*. Madrid: Anaya.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. I. Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- Cantero, C., Hernández Mercedes, J. A. y López Serrano, R. (1983). *Programación de literatura española. Segundo curso de Bachillerato*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Corchado (1973). *Programación y educación personalizada*. Madrid: Magisterio Español.
- Escudero, J. M. (1980). *Cómo formular objetivos operativos*. Madrid: Cincel.
- Estarellas, J. (1974). *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- Fernández, S. (1983). *Didáctica de la Gramática*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. M., Román, J. M. y Oteo, R. (1981). *Seminarios didácticos en Bachillerato. Pautas para programar*. Madrid: Narcea
- Fernández de Castro, J. (1973). *La enseñanza programada*. Madrid: C.S.I.C., Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- Fernández Gutiérrez, M. A. (coord.) (1983). *Pautas de programación en preescolar y Ciclo Inicial*. Santander: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santander.
- Ferrández, A. Sarramona, J. y Tarín, L. (1977). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: Ceac.
- Gervilla, A. (1986). *Proyecto educativo de carácter curricular*. Madrid: Magisterio Español.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gómez Dacal, G. (1989). *El diseño curricular en la educación primaria*. Madrid: Escuela Española.
- González Nieto, L. (1980). La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua; en R. Veilla (ed.), *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura Españolas* (págs. 169-181). Barcelona.
- Guarro, A. (1989). Diseño del curriculum: conceptualización e implicaciones; en P. Hernández (dir.) (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente* (págs. 23-41). Madrid-La Laguna: Narcea, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. (dir.) (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid-La Laguna: Narcea, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.
- Herrera, F. (1991). *Cómo elaborar un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular*. Barcelona: PPU.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1987). El problema del contenido del currículo: un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación; en J. Sarramona (ed.), *Curriculum y educación* (págs. 11-24). Barcelona: Ceac.
- Ketele, J. M. (1974). Evaluation ordenée à l'intention pédagogique; en A. Bonboir, *Une pédagogie pour demain*. Paris: P.U.F.
- Kliebard, H. M. (1978). Visión retrospectiva del curriculum; en P. W. F. Witt, *Programación y tecnología educativa* (págs. 79-95). Salamanca: Anaya.

- Lamarca, M. (1991). *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Área de Lengua y Literatura*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- López Sepúlveda, M. C. (1981). *Programaciones para el Ciclo Inicial y primer nivel de Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.
- Mager, R. F. (1982). *Formulación operativa de objetivos didácticos* (6ª ed.). Madrid: Marova.
- Martínez Santos, S. (1987). *El curriculum explícito y el curriculum oculto en los libros de texto*. Madrid: L. Pedagógica.
- M.E.C. (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Desarrollo Curricular.
- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Miller, R. B. (1961). The Newer Roles of the Industrial Psychologist; en B. von H. Gilmer, *Industrial Psychology* (págs. 353-380). New York: McGraw Hill.
- Muñoz, A. y Noriega, J. (1996). *Técnicas básicas de programación*. Madrid: Escuela Española.
- Ordóñez, J. J. (1990). Objetivos en la enseñanza. Las causas de un rechazo. *Aula Abierta*, 55, 89-115.
- Ormell, C. (1978). *La manipulación de los objetivos en la educación*. La Coruña: Adara.
- Ovejero, M. P. (dir.) (1987). *Elementos para una programación*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Rodríguez Diéguez, J. L. y Beltrán, R. (1983). *La programación del curso escolar*. Madrid: Escuela Española.
- Román, M. y Díez López, E. (1989). *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Pamplona: Itaka.
- Rotger, B. (1975). *El proceso programador en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Rotger, B. (1980). *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar*. Madrid: Escuela Española.
- Sáenz, O. (dir.) (1994). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Sala, J. M. (1980). *Programación*. Barcelona: Ceac.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?; en J. F. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (págs. 135-160). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. (1991). Proyectos curriculares en el área de Lengua y Literatura; en O. Sáenz (ed.), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción* (149-171). Alcoy: Marfil.
- Sánchez-Ortiz, R. (1978). *La enseñanza programada*. Salamanca: Anaya.
- Skinner, B. F. (1963). Reflections on a Decade of Teaching Machines. *Teachers College Record*, 65, 168-177.
- Soler, M. N. (1988). *Cómo elaborar un proyecto curricular. Aplicación práctica a las áreas lingüísticas*. Barcelona: Hogar del Libro.

- Soler, M. N. (1990). *Créditos de Literatura. Castellana Programación y Práctica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Teres, M. D. y García González, F. (1990). *Desarrollos curriculares para la educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Travers, R. M. W. (1978). Directrices para el desarrollo de una tecnología educativa; en P. W. F. Witt, *Programación y tecnología educativa* (págs. 96-113). Salamanca: Anaya.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Ubieto, A. (1978). *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Vicente, P. S. de (1986). *Planificación del curriculum escolar. Bases para un proyecto educativo*. Madrid: Escuela Española.
- Varios Autores (1989). Reflexiones sobre una terminología educativa; *Aula Abierta*, 54, 93-119.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del curriculum escolar*. Madrid: Santillana.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.