



### La Planificación didáctica como una tarea intelectual del docente

Mag. Marcela Manuale<sup>1\*</sup>

#### Resumen

Este trabajo pretende desarrollar algunas reflexiones que pueden ser de significativa utilidad para todos aquellos que trabajan en instituciones escolares, ya que intenta analizar el esfuerzo del docente en la programación del aula y brinda algunos elementos para comprender la planificación didáctica y poder elaborar estrategias de cambio en el contexto curricular.

**Palabras clave:** planificación didáctica, trabajo intelectual, programación de la enseñanza, currículo, docente profesional.

#### Introducción

En el actual contexto de reformas curriculares, la cuestión del diseño y programación educativas constituye un desafío y una tarea creativa, una labor intelectual de los equipos institucionales y del docente, que implica nuevas exigencias de formación, tanto disciplinar como didáctica. De allí que la planificación didáctica, como el último nivel de concreción del currículo, forma parte de un modelo curricular más amplio que le da sentido y coherencia. La programación de aula, en tanto proyecto de intervención del docente, es una propuesta respecto de lo que pretende, de cómo lo hará y de cómo evaluará en relación con un grupo específico de alumnos.

Las categorías de la agenda clásica de la didáctica (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) deben ser revisadas y resignificadas a partir de un marco teórico coherente con las nuevas corrientes de investigación educativa, especialmente del enfoque cognitivo y de la enseñanza para la comprensión.

\* Asesora pedagógica y responsable del Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. UNL - Paraje El Pozo. Ciudad Universitaria. manuale@fbc.unl.edu.ar

La magnitud de la crisis que estamos viviendo atraviesa también a los docentes y a la didáctica. De allí que no tenemos que buscar respuestas fáciles o convencionales a los múltiples desafíos cotidianos: falta de tiempo, aislamiento, doble planificación (la real y la de la carpeta), la atención solamente en los datos observables, etc. La superación de estos y otros problemas habrá que buscarla no solo en el planteo de una nueva mirada de la didáctica sino también en la herencia histórica, la voluntad política y en los proyectos específicos que podamos generar como colectivo docente. La crisis deberá enfrentarse con una didáctica de la crisis. La didáctica tradicional tiene grietas y fisuras que no sabe enfrentar porque no está preparada para soportar tensiones y conflictos. Será necesario vencer la resistencia al cambio. Los planteos teóricos solo tendrán sentido e interés si se desprenden de los problemas planteados por la práctica. El aporte a la didáctica transcurre por la elaboración de criterios alternativos para el diseño de prácticas y la búsqueda de nuevas herramientas de planificación, evaluación y seguimiento de los proyectos educativos.

### La planificación didáctica en la institución educativa

Es necesario reflexionar sobre lo que significa el intento de programar o diseñar la práctica de la enseñanza. Y para ello es necesario plantearse una serie de problemas teóricos para poder llevar a cabo una planificación didáctica apoyada lo mejor posible en presupuestos científicos, tal como lo afirma Gimeno Sacristán (1986)

“Nuestra preocupación reside en profundizar en el conocimiento de las operaciones, supuestos y elementos que intervienen en esa programación de la enseñanza con la intención de tomar conciencia de dichas operaciones, a fin de que los propios docentes asumamos un hecho que suele pasar desapercibido: que buena parte de las decisiones que se toman, de las iniciativas y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza carecen de justificación explícita, conocida y asumida, para los propios ejecutantes de la enseñanza. Es decir, se trata de una práctica no científica.” (Gimeno Sacristán, 1986)

En función de este planteo, una cuestión esencial es que los docentes tomemos conciencia de aquello que hacemos y si tenemos o no razones y fundamentos para hacerlo de ese modo y no de otro.

La práctica de la enseñanza debe oscilar entre una cierta ordenación y el componente de la indeterminación, propio de la naturaleza de los fenómenos educativos. Esa ordenación supone una visión previa de lo que se quiere realizar en el aula. Esto sería una *programación docente*.

Programar la enseñanza supone realizar tres operaciones fundamentales:

- a. Explicitar aquello que se va a realizar
- b. Ordenar los elementos que intervienen en el proceso, a fin de que interactúen para lograr los resultados pretendidos
- c. Justificar científicamente las decisiones, es decir, que las decisiones que se tomen sean aquellas que convienen de acuerdo a los marcos teóricos disponibles. Podemos decir que la programación de la enseñanza es prever por anticipado la acción docente en forma fundamentada. “Saber qué se hará, cómo y por qué.” (Gimeno Sacristán, 1986)

Lo que en el ámbito anglosajón se denomina “diseño del currículum” como las relaciones que se establecerán entre docentes, alumnos, contenidos, materiales, tiempos y objetivos, implica la previsión y el orden de todos estos elementos.

Pero la programación va más allá de la simple ordenación de contenidos de enseñanza. Diseñar la acción docente supone la toma de conciencia de la propia complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de la búsqueda de justificaciones a las decisiones que se tomen en ese proceso. Además implica la intención de intervenir y modificar la realidad o crear una realidad que lleve a concretar los objetivos propuestos.

La planificación es una forma de pensamiento prospectivo que desarrollan los docentes de todos los niveles del sistema educativo, como parte de la rutina escolar. Pero muchas veces esa planificación no constituye un desafío intelectual sino un mero cumplimiento administrativo, una carga burocrática más que el docente debe completar como una exigencia institucional. Pero como me dijo una docente, la carpeta o el programa a presentar en la institución es un cumplimiento (= “cumplimiento y miento”), en el sentido de que la planificación presentada no se corresponde con lo que sucede en el aula.

Por otra parte, muchas veces se copia una planificación de año a año, o de un docente a otro, lo cual no permite avanzar en autonomía profesional y en procesos de mejora e innovación. De allí que podamos afirmar que: “Las estrategias creativas rara vez surgen del rito anual de la planificación.” (Hamel y Parlad)

Es imprescindible que “recuperemos el programa para el docente”, tal como afirma Ángel Díaz Barriga (1994). Esto implica superar la visión de una pedagogía pragmática que visualiza al docente como mero ejecutor de programas, lo cual anula el sentido de su práctica profesional y su dimensión intelectual.

Si miramos desde una perspectiva histórica, el surgimiento de la teoría curricular nace vinculada con fuertes compromisos burocráticos, con la supervisión y “control” del desempeño de docentes y de estudiantes, lo cual estructura claramente los intereses en el campo del currículo. Además, en el ámbito del currículo y de los programas escolares existe una fuerte tensión entre los requerimientos de la

institución educativa y las demandas propias de la tarea docente. Esto explica muchas veces la disociación entre la programación y lo que acontece efectivamente en el aula.

Para superar esta disociación, Díaz Barriga propone dos aspectos fuertemente vinculados con la tarea de planificación:

- “Recuperar la dimensión intelectual del docente”: que cada docente identifique los problemas de su práctica educativa, busque una comprensión de los mismos y genere estrategias didácticas propias, es decir, “*construir articulaciones teórico-técnicas*”, porque para el trabajo docente se requieren técnicas originalmente formuladas y conceptualmente sustentadas”
- “Recuperar la imaginación creadora de los docentes”: recuperar el valor de los sujetos de la educación en la construcción de alternativas, recuperar el aula como un espacio de innovación, experimentación y desarrollo personal del docente y de los alumnos (construcción de espacios colectivos que posibiliten la reflexión sobre el trabajo en el aula)

### Necesidad de la programación

Ya sea en la vida cotidiana como en el aula, todos necesitamos pensar por anticipado las acciones, prever los recursos, anticiparnos, para poder lograr mejores resultados. Algunas razones que justifican la programación serían:

Una programación nos ayuda a eliminar el azar y la improvisación (en sentido negativo) sin eliminar el aspecto creativo de la actividad educativa, que implica añadir nuevas ideas y aspectos originales en un momento y tema determinados.

- Nos ayuda a eliminar programas incompletos, ya que instaura una reflexión sobre la secuenciación y la temporalización.
- Nos ayuda a organizar el pensamiento de modo coherente y consistente, respondiendo a una lógica sintáctica y semántica.
- Permite la contrastación y confrontación con otras producciones, propias y ajenas, anteriores y actuales.
- Estimula la comunicación, el “compartir” ideas con otros.
- Evita la pérdida de tiempo y la realización de vanos esfuerzos.
- Sistematizará, ordenará y concluirá el esfuerzo conjunto realizado en el proyecto curricular.
- Facilitará la búsqueda de coherencia entre los componentes didácticos: su selección, gradualidad, complejización y articulación.
- Posibilitará la reflexión sobre la práctica docente y sus supuestos subyacentes.

- Será flexible como para dar lugar a la creatividad, la reforma de contenidos y la adecuación del currículo.
- Permitirá adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

La planificación didáctica: algunos conceptos claves

A partir del análisis de Ruth Harf (1996) vamos a señalar los conceptos claves para entender la planificación del docente. La planificación es un *proceso mental*. Este proceso mental se pone de manifiesto, se explicita, mediante una *diagramación o diseño*, al cual se denomina comúnmente planificación.

“Consideramos que la planificación es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable.” (Pastorino y otros, 1995)

La planificación es un proceso mental que posibilita la anticipación, previsión y organización de las actividades, recursos, tiempos, espacios.....

Por lo tanto, podemos señalar una doble dimensión de la planificación: como *proceso mental*, implica una concepción sistémica en el tratamiento de sus componentes, sistema en el cual “*entro*” más que “*empiezo*”. Y como *explicitación escrita*, como *producto* de ese proceso, implica un antes y un después en el transcurso del escribir (lógica de la lengua escrita), diferente de la lógica de los procesos mentales, que no requieren una lógica lineal estricta.

La planificación es un proceso mental que explicita las acciones para alcanzar un fin determinado. Es lamentable que muchas veces la planificación didáctica se reduzca a un mero trámite, copia de las de años anteriores y termine como papel archivado en un armario que no tiene otra función que la de cumplir una función burocrática

La planificación también es entendida como un *sistema*, en el cual se interrelacionan los distintos elementos: objetivos, actividades, recursos, contenidos, estrategias metodológicas, etc. No se puede planificar, por ejemplo, actividades complejas que necesiten de recursos con los que no contamos, objetivos que no tengan en cuenta las particularidades y los intereses de los alumnos o el contexto socio económico en el que se desarrolla. El docente puede ingresar por cualquiera de ellos para pensar, diseñar y proyectar la enseñanza.

La planificación didáctica es realizada por el docente pero a su vez es un producto institucional. El quehacer educativo particular compromete a la institución y por lo tanto no puede estar desvinculada de la misma o desconocer el marco curricular general que ésta brinda.

## La Planificación didáctica en el contexto del currículo

Podemos encontrar dos perspectivas frente al currículo: como un plan o proyecto o entenderlo como realidad o cruce de prácticas.

En los estudios sobre el currículo y en la práctica de la enseñanza, un problema central que señala Stenhouse (1984) es “el hiato existente entre nuestra idea o aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas”, es decir, entre lo que pensamos y consideramos posible y deseable y las acciones para concretarlo en el aula. Este es el problema al que se enfrentan los equipos docentes cuando tratan de diseñar el proyecto curricular de una institución educativa o de un nivel o ciclo. Se trata de establecer los puentes más adecuados entre lo que se quiere y lo que se puede, entre teoría y práctica de la enseñanza.

La idea de currículo como proceso, que sostiene Stenhouse, supone poner en relación tres elementos básicos de toda didáctica:

- el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología.
- la toma de consideración del proceso de aprendizaje.
- un enfoque coherente del proceso de enseñanza con el de aprendizaje, contenido y metodología.

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por la experimentación de la propia práctica de los docentes y no por la imposición dogmática. El currículo se convierte en la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el docente se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza.

Cambiar la práctica de la enseñanza, diseñar y desarrollar el currículo y perfeccionar a los docentes son tres aspectos fundamentales al considerar el currículo como “configurador de la práctica”, considerando al docente “como arquitecto y artista” (Gimeno Sacristán, 1988)

En la actualidad el currículo es definido como un campo de lucha, con diversidad de significados. El currículo no es solo el plan de estudios sino el conjunto de actividades organizadas de enseñanza, un proyecto político-cultural que le da sentido a la oferta educativa, y también se constituye como un cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en una institución escolar.

La planificación en el contexto del currículum implica producir cambios reales en la práctica curricular que experimentan los alumnos y docentes. El currículo incluye una definición de lo que se tiene que enseñar (objetivos y contenidos) como la definición del plan de acción para conseguirlo (planificación de la metodología, de las actividades, recursos y criterios de evaluación)

## Elementos básicos de la programación didáctica en el aula

Los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, lo que dificulta muchas veces la visualización de la dimensión didáctica de la tarea educativa. La perspectiva institucional está más ligada a la administración, es decir, al programa como conjunto de contenidos que deben ser abordados en un determinado nivel del sistema educativo: A veces pasa a un segundo plano la dimensión académica de la actividad educativa y el rol que los docentes pueden desarrollar frente al programa.

En el contexto de la pedagogía pragmática surge la idea de una programación uniforme, ordenadora de la tarea educativa, que es ampliamente aceptada por las burocracias educativas. Esta visión le niega al docente la función intelectual de interpretar los contenidos y elaborar una propuesta metodológica.

Actualmente la institución cuenta con programas detallados que incluyen objetivos, contenidos, metodologías, apoyos, bibliografía, formas de evaluación para que el docente pueda cumplirlo puntualmente. Esta visión de la docencia construye una imagen del docente como “ejecutor” u “operario” del sistema educativo.

Nosotros queremos enfatizar la idea de que la tarea docente es una actividad intelectual y que por lo tanto los programas deben ser un espacio para la recreación intelectual del docente.

Si reflexionamos acerca de los elementos que debe contener un programa escolar, resulta complicado precisarlos, tal como afirma Díaz Barriga (1994) pero el análisis de los elementos que conforman un programa ayuda a las instituciones educativas a ordenar la redacción y elaboración de los mismos, pero, por otra parte, su delimitación afecta la necesaria singularidad que reclaman las condiciones particulares de cada situación educativa, así como la visión o perspectiva que cada docente tiene sobre su trabajo pedagógico.

Si tenemos que pensar en los componentes de una planificación para el aula, podemos señalar los siguientes ejes para construirla. Estos componentes pueden ser formulados de diversas maneras, a criterio de los docentes y según los acuerdos que se establezcan en cada institución. Por lo tanto pueden variar en su orden o presentación. Algunos lo presentan como una programación larga (anual) o una programación operativa o de aula (por unidades didácticas).

Algunos de los elementos principales del proceso didáctico (Antúnez, 1998) a tener en cuenta serían:

- a. Objetivos didácticos
- b. Contenidos
- c. Estrategias didácticas y actividades posibles, que permitan cumplir mejor los objetivos

- d. Recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos
- e. Criterios y momentos de la evaluación

### La programación como resolución de problemas

Vamos a tomar el planteo de Maruco y otros (1989), ya que es un enfoque muy productivo para la planificación didáctica especialmente en el ámbito universitario, al concebirla como respuesta a los siguientes problemas:

- I. Por qué y para qué enseñar: la construcción del marco referencial
- II. Qué enseñar: la selección y organización de los contenidos
- III. Cómo organizar y evaluar la enseñanza

#### I. Por qué y para qué enseñar: *la construcción del marco referencial*

- *Ubicar la asignatura en el contexto del currículo o del plan de estudios.* ¿Por qué es necesaria su inclusión? ¿Qué aporta a la formación general del alumno en una asignatura y/o carrera determinada?
- Reflexionar acerca de los marcos conceptuales que fundamentan la enseñanza.
- Relaciones horizontales y verticales con otras asignaturas. Discusión del porqué y el para qué.
- Construcción de un marco referencial compartido: surgen los propósitos (actitudes de comprensión y de acción) selección de contenidos conceptuales y metodológicos.

La programación no es una actividad neutra, ya que implica tanto una *decisión científica como política-ideológica*: asumir un compromiso con determinadas concepciones científico-sociales.

#### II. qué enseñar: selección y organización de los contenidos.

- selección de los *problemas* científicos que abordará la materia.
- establecimiento de los *temas*
- decisión sobre su *presentación, secuenciación y organización*
- validez de la selección temática depende de su significatividad: lógica, psicológica y social.
- selección y organización de los contenidos desde el punto de vista pedagógico:
  1. determinación de un eje estructurante
  2. delimitación de los conceptos básicos y sus relaciones
  3. elaboración de los módulos o unidades didácticas
  4. selección de la bibliografía

III. Cómo organizar y evaluar la enseñanza: propuesta de objetivos y actividades de aprendizaje

- Formular objetivos en término de *productos de aprendizaje*: producciones que le exijan al estudiante integrar y aplicar conocimientos y habilidades a la resolución de una problemática teórica o práctica.

- Evaluación: analizar el proyecto académico y su implementación en todos sus aspectos (identificar obstáculos y facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje).

Algunas líneas de conclusiones...

“Toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y la ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende sostener” (Bixio, 1998), lo cual alude al carácter articulador que ésta debe cumplir.

Esta reconceptualización, opuesta al paradigma clásico o normativo, el cual postula “un modelo ‘racional’ de la actividad de la planificación” (Aguerrondo, 1992), ofrece una opción para repensar lo social y lo educativo desde categorías que permitan incluir las dimensiones de lo imprevisto, de la incertidumbre y del cambio que impregnan las situaciones prácticas. “No se trata de decir *cómo ‘deben ser’* las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características, *posibles*”. (Aguerrondo, 1992)

Además, aceptar que la función del docente no se limita a examinar las soluciones técnicas acertadas provenientes de un repertorio prefijado según los fines establecidos, permite recuperar para los propios sujetos implicados en el proceso, un espacio para ejercer un real protagonismo. Surge la figura del profesor como agente del desarrollo curricular, asumiendo la responsabilidad compartida con los demás miembros que conforman la institución escolar en la toma de las decisiones curriculares.

Desde la ponderación de la singularidad de las situaciones educativas se objeta la aplicación de reglas pedagógicas generales, válidas para cualquier caso y se adhiere a una valoración situacional de las finalidades que orientan la labor docente, más cercana a las enunciaciones provisorias que a la predeterminación de logros.

“es más fructífero entender la planificación de los profesores como un *proceso de resolución de problemas* que afrontan desde sus posibilidades reales, en una situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuen-

tran con dilemas ante los que es preciso optar con justificaciones éticas y científicas si las hay” (Gimeno Sacristán, 1994).

Estas reformulaciones de los principios propios de la “racionalidad técnica, vaciada de contenido y, por ende, sin real significación a la hora de pensar una clase antes o después de desarrollada” (Litwin, 1996) brindan la posibilidad de revertir la derivación práctica de presupuestos teóricos provistos por especialistas externos que, con pretensión uniformadora, se erigen en garantes de la científicidad.

La concepción de enseñanza –simplificadora y mecanicista– característica de los planteos tecnicistas queda reducida a la concreción de un plan predeterminado que estipula los fines a alcanzar en términos de resultados de aprendizaje deseables, en función de los cuales se seleccionan los medios que se juzgan como los más eficaces para el logro de tales fines. La división entre los encargados de diseñar y de realizar las acciones tiñe las facetas de este enfoque, permaneciendo el docente relegado al contexto de ejecución. “Su pericia técnica se encuentra en el conocimiento de métodos para la enseñanza, en el dominio de procedimientos de gestión y funcionamiento del grupo de clase y en el manejo de técnicas de evaluación de aprendizajes” (Contreras, 1997). No sólo queda excluido del trazado del plan, sino que tampoco participa en el debate sobre las finalidades por las que se rige.

Por el contrario, la propuesta tendiente a la “reinterpretación creativa del programa escolar” (Díaz Barriga, Docente y Programa) por parte del docente, pone de relieve el componente deliberativo inherente a los procesos reflexivos, en el sentido que le otorga Schwab, esto es, mediando entre las recomendaciones externas recibidas por los docentes y las condiciones propias del contexto en el que desarrollan sus prácticas.

Desde un planteo semejante al profesor se le asignan, entre sus funciones, la identificación de los problemas y la evaluación en torno a los mismos, para poder decidir las cualidades originales que tendrán sus actuaciones. Comienza así a imponerse la comprensión de las implicancias éticas tanto en la definición de propósitos, así como de cada una de las decisiones didácticas que el docente debe tomar.

La propuesta de Díaz Barriga, destinada a “devolver el aula al docente” conlleva el reconocimiento de su implicación como principal constructor de las propuestas metodológicas que imagina y dilucida como estrategias de intervención siempre provisionales. Las mismas se proponen mediar entre objetos de conocimiento y sujetos del aprendizaje quienes, para ser transformadores de la realidad, necesitan apropiarse de la estructura de las ciencias en tanto producción objetiva. (Furlán, 1989).

La categoría proporcionada por Edelstein constituye una muy valiosa síntesis de estos argumentos, a la hora de adjudicarle al profesor el papel protagónico en torno a la centralidad del conocimiento. "La construcción metodológica, así significada, no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)." (Edelstein, 1996).

El hecho de concebir lo metodológico como una construcción, que se configura en un acto creativo del docente, a modo de respuesta a las particularidades de las situaciones, fundamenta la renuncia a toda aspiración de previsión absoluta. Y también favorece el reconocimiento y la apreciación de la subjetividad que impregna las acciones frente a las indeterminaciones de las prácticas.

El restableciendo de la impronta de lo personal y subjetivo en la enseñanza – vinculado con lo institucional y lo social– puede suministrar una eficacia potencial a las acciones didácticas. Pero una eficacia de nuevo tipo, que descrea de fórmulas infalibles, y que está más próxima a la convicción de que las certezas a priori –prescindiendo de todo carácter situado– distorsionan la naturaleza misma de una práctica que, como la de la enseñanza, se define por la indeterminación, siendo justamente ésta su mayor riqueza.

La planificación es por tanto una tarea abierta, un desafío y forma parte del exigente trabajo del docente en torno al conocimiento.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I.** (1992): Planificación de las instituciones escolares, en Frigerio, G., **Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I.,** *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*, Troquel, Bs. As.
- Antúnez, S. y otros** (1998): *Del proyecto educativo a la programación del aula*. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica, Graó, Barcelona.
- Augustowsky, Gabriela y Vezub, Lea**, La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular, en *Revista del IICE*, N°16, 2000.
- Blixio, C.** (1998): *Enseñar a aprender*, Homo Sapiens, Rosario.
- Contreras, J.** (1997): *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.
- Díaz Barriga, A.** (1994): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Rei-Aique, Bs. As.
- Edelstein, G.** (1996): Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Camilloni, A., Davini, M. C., **Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S.,** *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Bs. As.
- Furlán, A.** (1989). Metodologías de la enseñanza, en Furlán A. y Remedi, V.E., *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*, UNAM-ENEP, Iztacala, México.
- Gimeno Sacristán, J.** (1986): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo, Rei, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.** (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Harf, Ruth:** "La planificación, una duda constante", en *Revista Novedades Educativas*, N° 71, Año 8, Nov. 1996, Buenos Aires.
- Litwin, E.** (1996): El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Bs. As.
- Marucco, M; Motrel, E. y De Marinis, D.** (1989): *Cuestiones referentes a la formulación de programas*, Documento de trabajo, Facultad de Psicología, UBA.
- Stenhouse, L.** (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- Stenhouse, L.** (1993): *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.