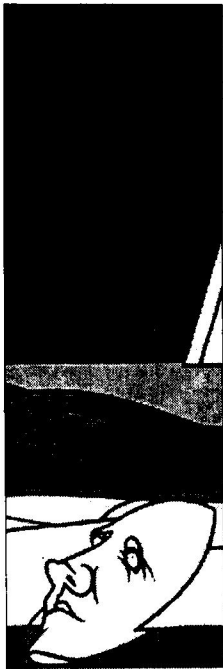


La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular

POR GABRIELA
P.AUGUSTOWSKY*
Y LEA F.VEZUB**



* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Realiza estudios de Maestría en Didáctica, UBA. Docente en la Escuela de Capacitación (CEPA), de la Ciudad de Bs. As y del Programa ZAP, Sec. de Educación, GCBA.

** Lic. En Ciencias de la Educación (UBA). Becaria CONICET, IICE (UBA). Docente Regular del Dto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora: M.Cristina Davini.

La planificación de la enseñanza siempre ha sido uno de los temas ineludibles en los cursos de formación docente y en los textos pertenecientes al campo de la didáctica. También constituye una de las preocupaciones de los maestros cuando inician sus primeras experiencias de trabajo; es además, una de las cuestiones que el cuerpo directivo de las escuelas exige y controla a los docentes; y finalmente, es una de las prácticas y habilidades que integran el conocimiento y la actuación docente.

Por una parte, se observa que en la literatura especializada actual, la superación y redefinición conceptual de la planificación, continúa presentando dificultades, a pesar de las limitaciones presentadas por el modelo tecnocrático extensamente criticado en las últimas décadas. Por otra parte, el actual proceso de reforma educativa que atraviesa nuestro sistema educativo y las prescripciones curriculares que se elaboran, establecen nuevas pautas de regulación sobre el trabajo docente e inducen a la modificación de las formas y los componentes presentes en los planes docentes.

En el presente artículo nos proponemos reflexionar acerca de esta práctica cotidiana de la tarea docente: la planificación. Para ello, haremos una revisión de algunas de las concepciones sobre la planificación elaboradas por los especialistas; y presentaremos los resultados de un estudio realizado a partir de las planificaciones que los docentes del segundo ciclo de la EGB, de diversas provincias del país, producen en la actualidad.

De este modo, esperamos aportar algunos elementos que contribuyan a redefinir la planificación tanto desde las perspectivas teóricas, como desde las prácticas concretas que las expresan y le otorgan sentido. ⇨

LOS MODELOS DE LA PLANIFICACION

La revisión de la literatura especializada sobre el tema de la planificación permite reconstruir el siguiente recorrido histórico en su desarrollo: en su origen surge con los modelos tecnicistas y gerencialistas que hegemonizaron durante largo tiempo el campo de la didáctica; en una segunda etapa, la problemática de la planificación, se enmarca en el movimiento de crítica al tecnicismo y en la emergencia de un modelo alternativo; para finalmente, ubicarse como una de las dimensiones a tratar dentro del campo del curriculum.

La preocupación por la programación o planificación de la enseñanza, surge vinculada al movimiento científico de la educación y a la didáctica tecnicista cuyo comienzo puede ubicarse a principio del siglo con el trabajo pionero de Bobbit en el año 1918 y posteriormente, con Tyler (1949) y los numerosos trabajos de la década de 1970: Bloom (1971), Gagné y Briggs (1977), Chadwick (1976), Taba (1974).

Bajo este modelo de racionalidad técnica, el interés por planificar se centró en primer lugar, en el análisis de las tareas a desempeñar, la determinación de las habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos necesarios para desenvolverse con eficiencia en cada área fundamental de la vida adulta. Este análisis detallado de las tareas, realizado por los expertos, daba lugar a la explicitación de los objetivos de aprendizaje expresados en términos de conductas observables, lo que derivaba finalmente, en el diseño de los medios más adecuados, de las actividades de aprendizaje que los alumnos realizarían en la escuela, para lograr los objetivos previamente determinados, y en la especificación de los mecanismos de evaluación correspondientes.

En las diversas expresiones que asume este modelo, se identifica una preocupación común por el establecimiento de pautas, componentes y secuencias para que el docente pueda emprender la tarea de planificar. Se constituye un modelo de planificación altamente prescriptivo, con pretensiones de universalidad, que con ligeras variaciones se presenta como una matriz válida para los diversos contextos, niveles y situaciones de enseñanza. La crítica a la que dio lugar la concepción tecnicista, posibilitó el replanteo de la problemática de la planificación educativa:

“Una programación tan rígida no es sino la tecnificación del acto de instrucción. Por ello, consideramos inadecuado el modelo (...) para los programas escolares, dado que omiten toda una serie de análisis en relación al plan de estudios, al problema del contenido y a las condiciones psicosociales que afectan al aprendizaje (...) De ahí que se pueda afirmar que en este modelo hay un intento de restarle creatividad al acto educativo y de propiciar la *robotización* o cosificación del mismo”. (Díaz Barriga, 1986: 24)

En este segundo período, que se desarrolla desde fines de 1970 y durante los años '80, el problema de la programación se centra en el cuestionamiento al enfoque tecnicista. Diversos trabajos dan cuenta de este movimiento de crítica a la planificación por objetivos: Mac Donalds Ross 1985, Gimeno Sacristán 1982, Díaz Barriga 1986; Eisner 1985,

Stenhouse 1984. Estos aportes, oponen al denominado “modelo producto” derivado del tecnicismo, el nuevo “modelo procesual” para concebir la planificación y el desarrollo de la enseñanza.

Los trabajos vinculados a la planificación que se elaboraron durante esta segunda etapa, se caracterizan por suprimir el sentido tecnocrático y gerencial dado a la planificación, al disolver la división entre los expertos o técnicos por un lado, y los ejecutores o prácticos, por el otro, que había establecido el modelo tecnicista; y al plantear la imposibilidad de separar en el campo educativo, la discusión de los medios del debate sobre los fines. Asimismo, el movimiento de crítica a la planificación por objetivos, es el origen de una de las ideas que caracterizarán al próximo período: la planificación como proceso de reflexión, toma de decisiones, análisis de problemas y búsqueda de soluciones por parte del docente. Esta idea surge a partir de las nuevas concepciones sobre el rol docente que proponen la figura del profesor como investigador (Stenhouse 1984), o como profesional reflexivo (Schön 1992):

“Fruto de este modelo de proceso de desarrollo curricular empieza a prosperar también el movimiento de investigación - acción en las instituciones escolares. (...)

Los profesores y profesoras dejaban, en consecuencia, de convertirse en aplicadores pasivos de recetas que les venían dictadas desde posiciones de autoridad externas, para incorporarse como miembros de equipo de trabajo curricular, en plano de igualdad con cualquiera de las personas especialistas con las que compartían un compromiso de transformación de la vida en las aulas; ahora disponían de plena capacidad de decisión y, por lo tanto, pasaban a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular”. (Torres Santomé, 1994:212).

Hacia fines de la década del 80 y durante los años 90, el problema de la planificación se aborda desde distintas orientaciones teóricas dentro del campo del curriculum (veáse por ejemplo, Torres Santomé, 1994; Gimeno Sacristán 1988, 1992; Coll 1987). Durante este período, el cuestionamiento al modelo racional-tecnológico continúa, y se realizan planteos vinculados a la programación didáctica que diferencian diversos niveles del curriculum y establecen el ámbito y los agentes vinculados a cada nivel.

Coll (1987) por ejemplo, distingue entre el “diseño” y el “desarrollo” curricular y define tres niveles de concreción del curriculum que determinan a su vez, los correlativos niveles de la planificación: el primer nivel se refiere al sistema educativo de un país y se expresa en el curriculum prescripto nacional y jurisdiccional; luego, el segundo nivel o proyecto curricular institucional que se manifiesta en la Planificación o Proyecto Educativo Institucional; y finalmente el aula como tercer nivel, con sus correspondientes planificaciones / proyectos que concretan y adaptan los anteriores niveles¹.

Las limitaciones que se producen, al sostener un modelo de planificación basado en la especificación de los mencio-

nados niveles curriculares, son puestas de manifiesto por Salinas:

“Quizás uno de los errores básicos o carencias que se han cometido en algunas de las teorizaciones sobre el diseño curricular, ha sido el no distinguir entre los diferentes niveles en los que el curriculum ha de ser diseñado o, distinguiéndolos, plantear la misma lógica o el mismo esquema de racionalidad en cada uno de los niveles. En otras palabras, considerar que las mismas fuentes, el mismo fundamento y el mismo esquema de objetivos, contenidos, métodos y evaluación resultan igualmente aplicables al diseño del curriculum oficial, que al diseño curricular de un centro, o a la planificación quincenal de un profesor o profesora”. (Salinas, 1994: 147).

Otros modelos más complejos aportan un enfoque multidimensional para pensar al curriculum como el entrecruzamiento de prácticas diversas y establecen la importancia de abordar su estudio desde una perspectiva procesual, para reconstruir su trama y su sentido a través del análisis de las interacciones e influencias en las que se entrecruzan cada uno de los agentes y ámbitos que moldean al curriculum. Gimeno Sacristán (1988) establece seis niveles o fases de determinación y desarrollo curricular, cada nivel posee cierta autonomía relativa para configurarse, a la vez que mantiene relaciones de mutua interdependencia y determinación con las restantes. La planificación docente se incluye en el tercer nivel, al que denomina “curriculum moldeado por los profesores”².

La superación del tecnicismo, se intenta en otra dirección simultánea a la del campo del curriculum: a través de las mencionadas figuras del docente reflexivo o investigador. En el marco de estas nuevas formas de entender el trabajo docente, la planificación se define como un momento de reflexión, un lugar intermedio entre la teoría y la práctica educativa: los docentes son sujetos activos que analizan las características de sus alumnos y de las instituciones en que trabajan para tomar decisiones y elegir estrategias en la planificación de la enseñanza:

“Planificar el curriculum es, sobre todo, reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosa, de lo que podrían enseñar o de lo que no enseñan; reflexionar en suma, sobre el contenido cultural y social -y no exclusivamente académico- del curriculum (...) 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: 138;153).

A pesar de revalorizar el papel creador y comprometido del docente, estas orientaciones también presentan limitaciones dado que en su mayoría desatienden la compleja realidad de las condiciones de trabajo, las características históricamente institucionalizadas de la escolarización y de la propia formación profesional. Omiten en consecuencia, que los docentes presentan serios condicionamientos

para acceder a los grados de libertad y reflexión que requieren las decisiones en la totalidad de los ámbitos que configuran su práctica.

En opinión de Gimeno Sacristán (1992), el vuelco fundamental dado por las propuestas teóricas sobre el diseño de la enseñanza y el papel de los docentes en la planificación, ha sido: pasar de ser esquemas ideales elaborados desde concepciones gerencialistas, pedagógicas o psicológicas ideales, al estudio de los procesos reales que atraviesan los docentes en sus procesos de diseño de la enseñanza. Este cambio producido en la forma de estudiar y concebir a la planificación, puede vincularse con aportes provenientes de otros campos de la investigación educativa, además del estudio del curriculum, por ejemplo, los trabajos de la psicología cognitiva, específicamente los estudios sobre el pensamiento del profesor, que permitieron abordar los procesos reales que desarrollan los docentes en los contextos escolares, estos resultados estarían indicando que:

“... el diseño es una destreza práctica ejercida en unas condiciones laborales, y que el cambio de estas en los centros, junto a las ayudas curriculares y estrategias de formación adecuadas, es requisito para mejorar esta fase preactiva de la enseñanza”. (Gimeno Sacristán 1992: 313)

Como parte de esta nueva mirada que se dirige hacia la indagación de los procesos reales por los que atraviesa el docente mientras planifica, Salinas (1994), propone reemplazar la pregunta habitual acerca de la planificación, aquella que se planteaba “*cómo debería planificar el profesor*”, por otra que se interrogue acerca de “*cómo podría planificar el docente*”. La intención del autor es alterar la relación predictiva y directa entre teoría y práctica que subyace en la primer pregunta, y morigerar su intención normativa. Ya que en ese caso, la respuesta, se convierte en la búsqueda de una solución única y estandarizada al problema de la planificación de la enseñanza. Por el contrario, al preguntar “*¿cómo podría planificar el docente?*”, se daría cuenta de la diversidad de enfoques y respuestas existentes y posibles para la misma actividad, la planificación.

El mismo autor, también alerta sobre la confusión que se genera cuando no se distingue entre “la planificación como proceso” y “la planificación escrita”, su resultado. Lo segundo representaría sólo una pequeña parte de los problemas que se han abordado durante el proceso de la planificación ya que:

“Planificar el curriculum escolar o, si se prefiere, planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula ...” (Salinas 1994:138).

Consideramos necesario analizar el sentido que la práctica de planificar adquiere concretamente en la escuelas, para los docentes que la llevan a cabo y también para los directivos que la controlan. Sólo de este modo, podremos comprender en qué medida, esta distinción entre: el plan tal

como queda plasmado por escrito, y el proceso reflexivo de planificar, es asumida por los actores que la llevan a cabo. Ya que si esta diferenciación, se realiza únicamente desde una perspectiva teórica y abstracta, se corre el riesgo de retornar a la prédica normativa, ya no desde una posición única, pero manteniendo su intencionalidad prescriptiva, en tanto que se exhorta a que los docentes cuando planifiquen tomen decisiones, analicen alternativas y estrategias, se cuestionen por qué enseñar eso y no otra cosa, etc.

Por su parte, la Sociología del Currículum favoreció a la desestructuración y desmitificación de los modelos racionales, abstractos e ideales asociados con la planificación al desenmascarar los mecanismos subyacentes que regulan los procesos de selección de los contenidos del currículum, y dar cuenta, entre otras cuestiones, de las relaciones de poder involucradas en los criterios que organizan la transmisión de conocimientos escolares, a través de los códigos de clasificación, enmarcación y jerarquización del conocimiento (Cf. Bernstein 1994, 1988; Apple, 1996, 1986; Cherryholmes, 1987).

Si bien el problema específico de la planificación docente no ha sido objeto de preocupación por parte de los autores representantes de la Sociología del Currículum, esta corriente proporciona un marco conceptual que aún ha sido escasamente utilizado, para pensar de qué modo la planificación se articula con las relaciones y elementos productores del poder, y con la configuración de las identidades y subjetividades profesionales de los docentes. Este es uno de los aspectos de la planificación que en general, todavía no ha sido considerado por el discurso de los especialistas, a excepción de una investigación reciente realizada sobre los programas de la formación docente:

“... el plan de estudios representa un discurso regulativo que actúa como marco (enmarcamiento) de las producciones de los docentes, por las formas de clasificación y organización que prescriben, recortan y secuencian (...)

La eficacia regulativa del plan depende, por un lado, de los grados de libertad que tengan las agencias (instituciones) y los agentes transmisores (profesores) para la selección y organización de los propósitos y contenidos de la formación, así como de las estrategias y recursos” (Davini, 1998: 107).

El recorrido reseñado hasta aquí acerca de la problemática de la planificación, nos permite afirmar que si bien en el campo del discurso de los especialistas, se asume el rechazo al modelo de programación tecnicista, la construcción de otro alternativo que lo reemplace, todavía muestra limitaciones que deben continuar superándose. Por otra parte, al transferirse el problema de la planificación al del currículum en general, se produjo un desplazamiento y cierto olvido por parte de la investigación educativa, del estudio de las planificaciones docentes, al haberse dado prioridad a la indagación de nuevas fases y ámbitos del desarrollo curricular:

“Las nuevas tendencias han llevado a un relativo distanciamiento respecto del análisis sistemático de los planes y programas de estudio, considerados implí-

citamente como expresión formal e insuficiente para el análisis de la acción. Sin embargo desde nuestra perspectiva, el estudio de los planes y programas ofrece una contribución estratégica ...” (Davini 1998:12)

Consideramos por lo tanto, valioso recuperar el estudio de las planificaciones docentes como objeto significativo ya que puede contribuir a la explicación e interpretación de ámbitos relevantes de la práctica docente, así como también, a la reformulación teórica de la problemática de la planificación. Los interrogantes que intentaremos responder a continuación, a través del análisis de los planes docentes recogidos son:

- ¿cómo planifican los maestros en la actualidad?; y
- ¿cómo planifican los docentes en el marco de las nuevas regulaciones que emergen de la Reforma Educativa y de las nuevas prescripciones curriculares?

LAS PLANIFICACIONES DE LOS MAESTROS EN LA ACTUALIDAD

En este apartado presentamos los resultados de un estudio exploratorio realizado sobre un total de 103 planificaciones docentes correspondientes a las 24 jurisdicciones educativas del país³. Las planificaciones estudiadas pertenecen a 65 maestros del Segundo Ciclo de la EGB correspondientes al año escolar 1998. La diferencia entre el número de maestras/os y la cantidad de planificaciones examinadas se debe a que en la mayoría de los casos, se han recogido más de un plan perteneciente al mismo docente.

Las planificaciones estudiadas, nos permiten en primer lugar, contar con una aproximación a las diversas formas en las cuales los docentes planifican, los componentes que utilizan, las concepciones subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, son un vehículo para analizar de qué manera esta práctica incluye aspectos vinculados a los actuales procesos de reforma educativa y transformación curricular. Si bien la planificación escrita al formar parte de la fase preactiva de la enseñanza, no permite acceder al conocimiento de qué es lo que el docente realmente hace cuando enseña y orienta el aprendizaje de sus alumnos, nos revela un enfoque, una perspectiva general que el maestro posee acerca de su práctica. Asimismo, la calidad de la enseñanza, la buena intervención del docente para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, no presenta una vinculación directa con aquello que se configura en los planes docentes. Es decir, que las prácticas e intercambios que se desarrollan en el aula, desbordan a la planificación realizada, y en consecuencia, el docente actúa en la enseñanza, con mayor o menor coherencia respecto de lo que ha planificado.

A los fines del análisis que sigue, es necesario diferenciar dos cuestiones que se presentan en la actividad de planificar que llevan a cabo los docentes:

- **el proceso de reflexión** sobre su práctica que el docente realiza cotidianamente y ante diversas situaciones. Por ejemplo, cuando se cuestiona por qué al explicar un tema, varios de sus alumnos no lo comprenden; cuando debe resolver un conflicto de disciplina entre los alumnos; o cuando selecciona material de lectura para el grado, etc; y

• *el producto escrito*, aquello a lo que comúnmente se denomina planificación, tal como se manifiesta cuando el docente selecciona contenidos, los organiza en unidades de trabajo, propone recursos y materiales de aprendizaje, formula objetivos, etc.

Se advierte entonces, que si bien ambas actividades implican pensar sobre la enseñanza, no toda reflexión que realiza el docente sobre su tarea deviene en una planificación escrita. En adelante, nos ocuparemos del estudio de esta segunda dimensión de la planificación, la que se formaliza y exterioriza en los planes escritos que el maestro elabora para el grado / año. Esto no implica desconocer que los planes docentes actúan como esquemas previos que orientan la futura práctica, y por lo tanto, manifiestan concepciones más o menos explícitas y formalizadas acerca de los diversos elementos que intervienen en la enseñanza: formas de entender las materias que se enseñan, ideas acerca del papel del alumno y del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ciertas tradiciones pedagógicas, valores.

Como documento escrito, la planificación se encuentra fuertemente asociada tanto en la historia institucional y cotidiana de la escuela, como en la normativa que periódicamente se remite a las instituciones, al control de la tarea docente. La planificación es indudablemente, *un mecanismo de control y supervisión* del trabajo escolar docente.

Uno de los indicios que evidencian esta función de control, es por ejemplo, la firma y sello del director de la escuela que acompaña a la mayoría de las planificaciones que hemos analizado. El director a través de su firma y sello, y en algunos casos al incluir comentarios valorativos sobre el plan, deja asentada su aceptación del mismo. Otro indicador en este sentido, es que las planificaciones en las escuelas se deben entregar en tiempo y forma, es decir que se estipulan plazos dentro de los cuales los docentes remiten su plan a la dirección y en ocasiones, también se solicita que el plan se ajuste a cierto esquema que puede presentar mayor o menor grado de flexibilidad, según las características de cada escuela y de los estilos de conducción institucional.

Las planificaciones, dentro de la institución poseen carácter de documento y gozan de cierto status público: pueden ser solicitadas por los supervisores / inspectores cuando visitan las escuelas, a veces son entregadas a los docentes que deben cubrir suplencias, etc. Incluso, la ausencia de la planificación escrita es considerada una falta en la cultura profesional del docente. La planificación como actividad propia del docente -aunque no restrictiva de éste, ya que son innumerables los ámbitos en los cuales se planifica- se presenta como una de las habilidades o de los saberes técnicos valorados en su trabajo. Al respecto una maestra comentaba:

“Sí acá hace dos años y medio que cambiamos la manera de planificar. Antes por ejemplo planificábamos por objetivos, ahora con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En algunas cosas todo cambia para que nada cambie. Todo depende de uno, de cómo lo hagas, *hay maestros que ni siquiera saben planificar*”.

Además de ser un instrumento de control de la tarea

docente, la planificación puede ser, en algunos casos, una *herramienta* para guiar y anticipar la enseñanza. En otras ocasiones, el plan es un *organizador de carácter muy general*, o inclusive un *requisito formal* que el docente cumple, y cuyo contenido no necesariamente, transfiere a su trabajo del aula. La planificación se evidencia como una *herramienta*, cuando el docente incorpora en la misma, componentes e indicaciones estrechamente vinculados con las tareas a desarrollar con los alumnos. Por ejemplo: modos en que organizará al grupo, la especificación de los materiales a utilizar, la elaboración de secuencias que establecen pasos y procedimientos para la enseñanza, el diseño de actividades, las fotocopias de los materiales y selección de los textos que se darán a los alumnos, etc.

En una primer aproximación a las 103 planificaciones recogidas, se observa que bajo el título de “planificación” los maestros presentan una variedad de formatos y componentes. Por ejemplo, se encuentran planificaciones en las que se destacan el período de tiempo de clases que abarcan, de este modo, encontramos planes diarios, semanales, quincenales, mensuales, bimestrales, trimestrales, anuales, etc. También encontramos otros tipos de planes que se diferencian de los anteriores por el tipo de componentes que incluyen y las formas de organizarlos, tales como los planes por proyectos, por unidades didácticas, las carpetas didácticas.

Esta pluralidad y diversidad de planificaciones recogidas, nos permite reconocer la utilización simultánea, por parte de los docentes, de **diversos criterios para estructurar y organizar sus planes de enseñanza**. A partir del estudio de los planes recogidos, hemos elaborado las siguientes categorías de análisis:

- **Tiempo:** la planificación se desarrolla y organiza según un criterio de unidad temporal. Por ejemplo: planes anuales, mensuales, bimestrales, quincenales, semanales, diarios.

- **Contenidos:** planes que se estructuran según diversas formas de organizar los contenidos y su enseñanza. Planes por proyectos, por unidades, por ejes, por temas.

- **Actividades:** planificaciones que utilizan como eje estructurador a la secuencia de actividades / tareas que llevarán a cabo los alumnos. La denominada “carpeta didáctica” del docente.

Es importante señalar que estos criterios para realizar los planes no son excluyentes, ya que se observa que un docente puede emplear más de uno simultáneamente, a veces en la misma planificación y otras veces en planificaciones distintas. Por ejemplo, una docente presenta una planificación por *Proyectos Bimestrales*, en este caso el plan incluye simultáneamente un criterio temporal (bimestre) y otro referido a la forma de estructurar el contenido (proyecto). Otra docente realiza su *Planificación Anual* organizada en unidades didácticas (criterio temporal y de organización de contenidos). También, ocurre que el mismo docente elabora dos planificaciones que responden a igual criterio organizador, pero que abarcan diferentes períodos. Es común que una maestra realice una planificación anual y además otra mensual, o

una anual y otras bimestrales / trimestrales.

Cuando en un mismo plan se identifica la presencia de más de un criterio, hemos analizado cuál es el que se manifiesta como eje organizador que estructura y da sentido al plan. Es decir, que si el docente denomina a su plan "Proyecto Bimestral", pero en su interior no se encuentran los componentes específicos de un "Plan por Proyecto", que lo distinguen de otros tipos de planes temporales, hemos considerado que esta planificación se estructura a través de la variable tiempo.

Es necesario señalar que la presencia de la variable "tiempo" se encuentra en la totalidad de los planes docentes analizados. Sin embargo, hay que distinguir cuando el "tiempo" se convierte en un elemento central, y la planificación se asemeja a una especie de "calendario" en el cual se distribuyen los contenidos u actividades; de aquellos planes en los cuales el tiempo se incluye como una referencia, como un componente más. En este último caso, se especifica la duración aproximada que se prevé para el desarrollo de la planificación.

A continuación, se presenta un cuadro con la distribución de los diferentes tipos de planificaciones analizadas, según los criterios que las estructuran:

Cuadro I: Criterios que estructuran los planes

PLANIFICACIONES organizadas por:	Nº de planificaciones	%
TIEMPO	58	56 %
CONTENIDO	26	25 %
ACTIVIDAD	19	19 %
TOTAL	103	100 %

Más de la mitad de los planes recogidos, utilizan como eje organizador el **tiempo**. Estas planificaciones presentan en su encabezamiento y/o portada una referencia al período que la misma abarca. En general los maestros que realizan este tipo de planes, elaboran una planificación anual y además otros planes que contemplan un período diferente. Por ejemplo, una maestra realiza una planificación anual y además otra mensual. El plan anual se organiza además por temas, y la docente lo titula de este modo:

"Distribución anual de contenidos.

Mes de abril: La Comunicación: literatura y diálogo: Los signos y la comunicación. Elementos de la comunicación. La comunicación oral." (Plan Anual de Lengua, 6º año, 1998).

En los planes que se estructuran temporalmente, se encuentran, en general, la presencia de los siguientes **componentes**:

- período de tiempo planificado;
- nombre del área curricular;
- contenidos;
- expectativas de logros u objetivos.

En algunas planificaciones además de estos elementos, se especifican otras cuestiones, tales como: las actividades, ejercitaciones, los recursos materiales que utilizarán y el tipo de evaluación a realizar. Si las planificaciones corresponden a un período de tiempo más amplio, presen-

tan mayor nivel de generalidad en relación con las tareas a desarrollar en el aula.

Las planificaciones cuyo criterio estructurador son los **contenidos** (25 por ciento), evidencian una forma particular de organizarlos, que se manifiesta en la utilización de mapas y/o redes conceptuales, en la elaboración de ejes temáticos o ideas principales. Entre estos planes encontramos los siguientes: planes por proyecto, por unidades didácticas y por temas. Estos tipos de planificaciones, muestran un mayor desarrollo de los temas a enseñar, y en ellos es posible reconocer cuestiones referidas a: la concepción de la disciplina que se aborda, el empleo de libros de texto y de otras fuentes de información (diarios, videos, atlas, salidas al medio, etc.), un recorte o selección particular que el docente realiza de una temática curricular, el nivel de actualización de los contenidos. Una de las planificaciones recogidas, por ejemplo, utiliza ejes de trabajo que evidencian un enfoque del área curricular; algunos de los ejes propuestos son:

"Todo tiene historia; encontramos nuestras raíces latinoamericanas; de la revolución a la independencia; la Argentina en el mundo; conociendo nuestros derechos". (Plan de Ciencias Sociales, 6º año, 1998)

La planificación de actividades en cada eje de trabajo incluye preguntas vertebradoras, fuentes diversas de consulta y búsqueda de información (orales, escritas, objetos), temas de debate y actividades de integración con el área de Lengua. Los contenidos correspondientes a Geografía se formulan de una forma actualizada, incorporando conceptos y categorías renovadas:

"La población, distribución y modos de poblamiento. Diagramas, gráficos y tablas. (...) Formas de organización del trabajo (...) Relación medios de transporte con actividades productivas (...) Argentina y el mundo en el marco de una economía globalizada". (Plan de Ciencias Sociales, 6º año, 1998).

En este tipo de planes, los contenidos son el elemento central y en ocasiones, incluyen mensajes valorativos que reinterpretan los contenidos presentes en los documentos curriculares y que evidencian una ideología, un modo de entender el trabajo escolar:

"Soy argentino y amo a mi patria"

"Aprendiendo crecemos"

"Trabajemos juntos"

"Globalizando aprendemos más".

"Mundial 1998 ya que estamos aprendamos"

(Proyecto Mensuales, correspondientes a diversos 6º años).

En particular, los **Planes por Proyecto**, son los que incorporan nuevos componentes si se los compara con las planificaciones organizadas en función del tiempo. Además de desarrollar los ítems habituales (expectativas de logros, contenidos, evaluación, recursos, etc.), introducen los siguientes **componentes** que son específicos de este tipo de planes:

- el diagnóstico o problema a partir del cual se ha realizado el plan;
- la fundamentación y/o justificación de los motivos por los que se realiza el plan;
- una red o mapa conceptual que relaciona los contenidos a desarrollar;
- actividades que integran contenidos de diversas áreas curriculares.

Algunos *Planes por Proyecto* explicitan también las actividades a realizar con los alumnos e incorporan una tarea de cierre del proyecto, que implica la comunicación e integración de lo realizado trascendiendo el espacio del propio grupo de alumnos, a través de una muestra o experiencia hacia otros grados/años, o de una actividad con los padres y/o con la comunidad. El ítem correspondiente a la fundamentación o justificación, que se elabora en estas planificaciones, se refiere a alguna de las siguientes cuestiones: la explicación de los motivos por los cuales se considera apropiado dar esos temas en relación con las características y necesidades detectadas en el grupo de alumnos, o una síntesis del enfoque didáctico y de la disciplina en cuestión que se utilizará para trabajar con los alumnos:

“La propuesta de trabajo se fundamenta en la tesis constructivista del aprendizaje, el autodescubrimiento, la creación de estrategias de pensamiento propias, la reflexión” (Proyecto Bimestral área de Matemática, 6° año 1998).

Las *Planificaciones por Proyecto* se proponen lograr la integración de contenidos de por lo menos más de un área curricular, y por lo tanto, a veces incluyen el trabajo conjunto de más de un docente, de distintas áreas curriculares o de los denominados grados paralelos de la misma escuela, quienes planifican juntos:

“Los recursos naturales de mi departamento.
Áreas: Lengua, Ciencias Naturales, Matemática.
Actividad de integración: preparación de una feria en la que se exhibirán productos de la zona con la participación de miembros de la comunidad”
(Proyecto mensual, 6° año, 1998).

Los planes que se organizan a partir de las **actividades** (19 por ciento) se corresponden con la denominada “*Carpeta Didáctica*” del docente. En esta “carpeta/plan” se presenta el desarrollo de las actividades en forma diaria, incluyendo: la fecha, el título, las consignas de trabajo tal como se enuncian para los alumnos, y en algunos casos, la resolución de la tarea. El soporte material de esta planificación está constituido por una carpeta escolar, generalmente de tamaño N°3 como la que utilizan los alumnos. A continuación se reproduce un fragmento de una de las carpetas didácticas estudiadas correspondientes al área de Lengua de un 6° año de EGB:

29 de junio de 1998

La sílaba. Clasificación.

a) Separar en sílabas las siguientes palabras.

poesía: po - e - sí - a

apogeo: a - po - ge - o

apaciblemente: a - pa - ci - ble - men - te

ahorro: a - ho - rro

b) Ilustrar (figurita infantil de un dinosaurio con un moño en su cola y un regalo entre las manos)

Clasificación de palabras según su acento.

a) Explicá por qué llevan o no tilde las siguientes palabras.

prócer: lleva tilde porque es una palabra grave que no termina en n, s, o vocal.

órdenes: lleva tilde porque es una palabra esdrújula

mejor: no lleva tilde porque es una palabra aguda que no termina en n, s, o vocal.

controló: lleva tilde porque es una palabra aguda terminada en vocal.

b) Observá las siguientes palabras en las cuales hay concurrencia de vocales; colocá tilde cuando corresponda y separalas en sílabas. (Te marco la sílaba tónica).

Perdiéramos: per - dié - ra - mos

jesuita: je - sui - ta

panadería: pa - na - de - rí - a

c) Ilustrar (figurita pegada que muestra un nene con paraguas).

Este tipo de planificación, se caracteriza por replicar las actividades, el contenido y la forma que los mismos adquieren en la carpeta de los alumnos, dando lugar al isomorfismo entre la *Carpeta Didáctica* o planificación del docente y el cuaderno o carpeta de trabajo del alumno. En muchos casos esta forma de planificar incluye la resolución de la ejercitación que se dará a los alumnos, dibujos de personajes infantiles, figuritas para niños, etc., produciéndose de este modo, una “infantilización” de la planificación docente, debido a la utilización en la *Carpeta Didáctica* del maestro, de formas propias de expresarse y manifestarse de los alumnos.

LA PLANIFICACION EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACION CURRICULAR

Analizaremos a continuación, las relaciones que se manifiestan entre las planificaciones docentes recogidas y el conjunto de las nuevas prescripciones curriculares⁴. Consideramos que las características que asumen en cada caso los lineamientos curriculares de cada diseño / documento curricular, sugieren pautas y componentes para la elaboración de las respectivas planificaciones y fijan un marco de regulación para las mismas. El respeto, la mayor o menor libertad que los docentes se toman es sus planificaciones respecto de este marco normativo que transmiten los documentos curriculares, dependerá de la interrelación de múltiples factores, tales como: la cultura institucional en la que se desenvuelven, las trayectorias profesionales que cada docente ha construido a lo largo de su experiencia, los estilos de conducción de los directivos de las escuelas, y del tipo de

control ejercido por el cuerpo de supervisores escolares.

La casi totalidad de las planificaciones estudiadas, evidencian la incorporación de por lo menos algún elemento propuesto por las actuales prescripciones curriculares, aunque el grado de alcance y la profundidad de los cambios hallados es heterogéneo y, asume características específicas en cada uno de los planes estudiados, resulta clara la incidencia del proceso de Transformación Curricular en las planificaciones relevadas. El análisis de las planificaciones permite conformar **tres grupos en relación con la presencia de los nuevos lineamientos curriculares:**

- Un primer grupo de planificaciones docentes en el que no se observa la presencia de las nuevas prescripciones curriculares, y de elementos propios de la transformación curricular.
- Un segundo grupo de planes en los cuales se verifica la incorporación parcial de los cambios introducidos por los nuevos currícula, y/o modificaciones en las formas, en la denominación de los componentes, o en el lenguaje utilizado.
- Un tercer grupo de planificaciones muestra una presencia significativa de la transformación curricular, a través de la incorporación de las nuevas pautas curriculares que regulan la tarea del docente.

Cuadro II: Presencia de la Transformación Curricular en los planes

Grupos de Planificaciones	Nº de Planes	%
Sin incorporación de elementos de la transformación curricular	3	3 %
Incorporación parcial/formal de elementos de la transformación curricular	64	62 %
Incorporación significativa de elementos de la transformación curricular	36	35 %
TOTAL	103	100 %

Las planificaciones que se han ubicado en el **primer grupo** no presentan ningún indicio de los nuevos lineamientos curriculares elaborados en el marco del actual proceso de Reforma Curricular, ya sea en sus contenidos y/o en sus componentes. En este grupo las planificaciones desarrollan temas y actividades que se corresponden con los contenidos y ejercitación más habituales de la escolaridad primaria. Los términos didácticos utilizados en estos planes no manifiestan la presencia del proceso de cambio curricular, y de las nuevas concepciones que subyacen en el mismo.

Algunas características de estos planes son: el empleo de la categoría "objetivos", en lugar del nuevo término propuesto: "expectativas de logros"; la ausencia de ejes y de la referencia a los bloques que agrupan los contenidos dentro de cada área; la falta de especificación de los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), para organizar el plan de acuerdo con la prescripción de los actuales Documentos Curriculares; la ausencia de las áreas incorporados recientemente por los nuevos lineamientos curriculares de las jurisdicciones y los CBC, Tecnología y

Formación Ética y Ciudadana.

El **segundo grupo**, que incluye la mayoría de los casos analizados, realizan una "*incorporación parcial /formal*" de elementos de la transformación curricular; es decir que se caracterizan por una utilización "formal" de ciertos componentes y de la terminología de los Diseños Curriculares y/o los Contenidos Básicos Comunes. Nos referimos a uso "formal" de los nuevos lineamientos curriculares, cuando por ejemplo, se nombra un componente determinado, pero su contenido refiere a otro distinto. Por ejemplo, esto sucede cuando en el plan se redactan objetivos de conducta propios de un modelo tecnicista, y se titulan como "expectativas de logros"; o bajo el ítem "contenidos procedimentales" se enuncian actividades que no se corresponden con los procedimientos específicos del área curricular de la que se trata:

"Área de Lengua:

Contenidos procedimentales:

Escuchar a qué denominamos conjunciones. Señalar en esas oraciones cuáles son las conjunciones. Escuchar que las conjunciones se clasifican en copulativas, disyuntivas, adversativas. Expresar el concepto de conjunciones (conectores). Decir cómo se clasifican los mismos". (Planificación Semanal, área de Lengua 6º año, 1998)

En este grupo de planificaciones, también se encuentran elementos y sentidos yuxtapuestos que darían cuenta de distintas concepciones de la planificación; es decir que en un mismo plan se reconoce la coexistencia de diferentes modelos teóricos puestos en juego en la planificación, creándose a veces superposiciones y/o contradicciones entre los diversos elementos del plan docente.

Asimismo, estas planificaciones incorporan *parcialmente* la reforma curricular, debido a que incluyen sólo parte de los contenidos de aquella, o modificaciones en alguna de las áreas curriculares pero no en todas, y dan preferencia a los contenidos más clásicos que ya formaban parte de currícula anteriores. Algunos de estos contenidos que consideramos ya habituales en los programas del nivel de enseñanza básica, son por ejemplo, las cuatro operaciones matemáticas, la división política de la República Argentina, redacción de oraciones, aparatos y sistemas del cuerpo humano, etc. En estos planes que ubicamos en este segundo grupo, junto a estos contenidos clásicos del currículum, es posible reconocer otros, característicos de la innovación curricular, tales como algún tema de probabilidad y estadísticas en matemática, el trabajo con fuentes primarias en ciencias sociales, la enseñanza de distintos formatos textuales, en el área de lengua, la experimentación con imanes en el primer ciclo, etc.

La *parcialidad* en la incorporación de elementos propios de la transformación curricular, se muestra también, en la inclusión al plan de solamente algunos componentes del diseño. Por ejemplo, la enunciación de contenidos procedimentales y conceptuales pero sin los contenidos actitudinales; la no incorporación de las nuevas áreas curriculares en la planificación (Tecnología y Formación Ética y Ciudadana). En algunos de estos planes estudiados, es posible reconocer que los maestros copian -e incluso

fotocopian- de manera textual los contenidos y expectativas de logros de los Contenidos Básicos Comunes y/o de los Diseños Curriculares de sus provincias.

Las planificaciones docentes del **tercer grupo** que manifiestan una *"incorporación significativa"* de elementos de la transformación curricular vigente, el 35 por ciento de los casos, utilizan los componentes de los nuevos diseños curriculares, su forma de clasificar, organizar y secuenciar los contenidos y, presentan además, aspectos disciplinares y/o de las orientaciones didácticas que coinciden con las concepciones que proponen los nuevos currícula. Por ejemplo, si el diseño provincial divide un área curricular a través de ejes temáticos, el docente en su planificación respeta dichos ejes de trabajo; o en las jurisdicciones cuyo diseño curricular incluye la clasificación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, este criterio es reproducido por el docente en su planificación.

Tal como hemos podido reconstruir del análisis de las planificaciones hasta aquí desarrollado, los docentes cuando planifican, asumen esta actividad de manera y con sentidos heterogéneos, lo que se manifiesta en la diversos tipos de ejes que estructuran la planificación y en las diferentes modalidades y grados de incorporación de las nuevas prescripciones curriculares.

LA PLANIFICACION: USOS Y RECONCEPTUALIZACION

La redefinición de la planificación realizada por la perspectiva que asume a la planificación como una dimensión más de la problemática y los niveles de desarrollo del curriculum; y la orientación derivada de la figura del docente reflexivo que al planificar toma de decisiones y domina su práctica, así como el movimiento general de crítica a la pedagogía por objetivos, posibilitaron pensar a la planificación desde una perspectiva opuesta a la ofrecida por los modelos técnico-rationales. Estas concepciones, señalaron con acierto las limitaciones teóricas así como las consecuencias negativas sobre la práctica de los docentes que presentaba el modelo rígido y pretendidamente científico del tecnicismo, pero todavía muestran insuficiencias que deben ser superadas para la construcción de un modelo alternativo sobre la planificación⁵.

Una de las dificultades que presenta el modelo de la planificación entendida como un proceso de reflexión y toma de decisiones por parte del docente, deriva en primer lugar, de la escasa consideración que dan estas posturas al análisis de los factores que configuran las condiciones de la práctica docente, y por lo tanto también a la planificación, y que condicionan las características que la planificación asume en las instituciones escolares. Y en segundo lugar, porque olvidan que la planificación también es una estrategia burocrática de control de las escuelas, y no un proceso de libre reflexión por parte del docente. Por lo tanto, la "reflexión" puede constituirse para los maestros y profesores en una nueva prescripción difícil de asumir en la actuales condiciones de trabajo, formación y actualización que presenta la tarea docente.

Por su parte, el aporte de la Sociología del Curriculum y de la denominada Pedagogía / Didáctica Crítica, permite

pensar a la planificación no sólo desde la dimensión técnico-instrumental que presenta, sino también desde la dimensión socio-política. De este modo, se amplía y se torna más compleja la problemática de la planificación docente, al incluir las cuestiones relativas a las relaciones de poder que subyacen y que contribuyen a configurar las subjetividades de los docentes y sus identidades profesionales. La mirada sociológica sobre la planificación, podría articularse con los aportes teóricos de la didáctica para construir un espacio de intersección necesario para el abordaje de los complejos y multidimensionales problemas de la educación. El diálogo entre dos disciplinas con preocupaciones, enfoques y recorridos históricos dispares, constituye en consecuencia un desafío que debe ser asumido para el desarrollo de una nueva perspectiva sobre la planificación.

Asimismo, para avanzar en la reconceptualización de la planificación, quizás sea necesario diferenciar, en el trabajo docente, las actividades de reflexión y las de planificación, y atribuir a la planificación una finalidad menos ambiciosa y a la vez más circunscrita e igualmente necesaria: ser la especificación de los contenidos seleccionados para un grado o curso, y la indicación de algunos enfoques preliminares que le permiten al docente anticipar y orientar el desarrollo de la enseñanza.

En cuanto a los usos que actualmente hacen los docentes de la planificación, se ha identificado la presencia de tres formas de organizar y estructurar los planes. La mayor parte de los planes se sistematizan a partir del eje temporal, en segundo lugar se recurre al criterio de organización de contenidos, y por último, se estructuran a través de la formulación de las actividades. A pesar de la aparente diversidad de los planes analizados, también es posible identificar un alto grado de homogeneidad en la producción de los mismos, lo que se evidencia en la consideración de un conjunto acotado de componentes para planificar, que se reiteran en los distintos tipos de planes y en las diferentes provincias del país. En este sentido, se destaca que entre el conjunto de planificaciones relevadas, los Planes por Proyecto, son los únicos que incorporan nuevos componentes (diagnóstico, fundamentación, planteo del problema, actividad de integración); pero, dichos planes incluyen además, la totalidad de los componentes habituales (expectativas de logros / objetivos, contenidos, recursos, evaluación, etc.).

El análisis de las planificaciones en relación con las nuevas regulaciones curriculares, evidencia que un 97 por ciento de las planificaciones estudiadas muestran indicios de la transformación curricular. Este dato debe ser interpretado con cautela, ya que en el 62 por ciento de los planes, los cambios han sido considerados como "formales y parciales"; en estas planificaciones se realizan yuxtaposiciones de diferentes concepciones, y en algunos casos se transcribe en forma textual el desarrollo de los respectivos documentos curriculares. Si bien escapa a los límites de este artículo analizar las razones por las que se manifiestan las yuxtaposiciones identificadas en los planes, tales como la presencia de nuevas categorías y nociones de la didáctica pero articuladas con un contenido que remite a la pedagogía tecnicista, podríamos plantear algunas ideas al respecto. Una de las causas podría encontrarse en el hecho de que los docentes

interpretan las nuevas prescripciones y enfoques curriculares desde sus esquemas previos, en función de los cuales se apropian y modifican, la pauta recibida. Esto se evidencia en una amalgama no siempre coherentemente articulada de nuevas y viejas categorías de la didáctica. Otro de los motivos que habría que indagar es en qué medida este nuevo modelo curricular y de reforma que se implementa, estaría retomando tradiciones pedagógicas anteriores, como por ejemplo algunas orientaciones vinculadas al tecnicismo. En este caso, las yuxtaposiciones encontradas darían cuenta de la existencia, en la actual reforma educativa, de concepciones que no se contradicen profundamente con ciertas nociones propias del tecnicismo, cuestión que merece ser indagada en profundidad y en el marco de nuevas investigaciones.

Asimismo, la significativa presencia de elementos de la transformación curricular en las planificaciones docentes, no debería llamar la atención si se considera que los planes se encuentran fuertemente vinculados al control y a la burocratización de la cual es objeto el trabajo docente. En este sentido, resulta lógico que si los planes son un instrumento público a través del cual se fiscaliza la labor del maestro, sea justamente en esta instancia, en la cual los docentes realicen los mayores esfuerzos por mostrar que cumplen con los nuevos lineamientos curriculares, aunque luego la transferencia de estos cambios al aula sea relativa. Por lo tanto, la aparición de cuestiones vinculadas con la reforma curricular en los planes docentes, debería ser contrastada con lo que sucede en otros ámbitos de realización curricular. Ya que otras investigaciones podrían indicar que el alto grado de penetración del discurso de la transformación curricular encontrado en las planificaciones, disminuye notoriamente al considerar otras fases y ámbitos, como por ejemplo, el curriculum en acción, tal como se manifiesta en las prácticas de enseñanza cotidianas del aula y de la escuela.

Los planes docentes que actualmente se producen en las escuelas, son una fuente y documento poco explorado por la investigación, que brinda el acceso a una parte significativa de la práctica docente. No obstante, la utilización de otro tipo de estrategias de indagación sobre la problemática de la planificación, como las entrevistas a docentes, podrían ser utilizadas para acceder al sentido y a la importancia que los propios sujetos atribuyen a esta actividad en su trabajo cotidiano. ♦

NOTAS

¹ El modelo que presenta Coll en *Psicología y Curriculum* (1987) sobre los tres niveles de concreción curricular, en el que establece las decisiones, acciones y componentes que le corresponden a cada uno de estos niveles, ha sido tomado como matriz conceptual y organizativa de varios Diseños Curriculares producidos durante los años 90 como parte de los movimientos de Reforma Educativa en diversos países. Entre ellos, la organización curricular concebida para nuestro sistema educativo luego de la Ley Federal de Educación, es un ejemplo de la utilización de dicho esquema.

² Los diferentes niveles o fases del curriculum son: el curriculum prescripto; el curriculum presentado a los profesores; el curriculum moldeado por los profesores; el curriculum en acción; el curriculum realizado; y el curriculum evaluado (Gimeno Sacristán 1988).

³ Las planificaciones objeto de este artículo forman parte del estudio "La Apropiación de la Transformación Curricular en los sextos años de la EGB", Augustowsky, G. y Vezub, L. (1998) desarrollado en la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

⁴ Al aludir a las nuevas prescripciones curriculares, hacemos referencia tanto a los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica publicados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1995, como a los recientes Diseños y/o Documentos Curriculares que cada provincia ha elaborado con posterioridad a la sanción de dichos Contenidos Básicos Comunes. Como parte de la investigación realizada se han consultado dichos documentos curriculares y analizado su vinculación con las planificaciones que se han recogido en cada jurisdicción.

⁵ En este sentido, vale la pena mencionar la dificultad que hemos tenido durante la elaboración de este artículo, para hallar bibliografía reciente producida por el campo académico que aborde específicamente la cuestión de la planificación, y realice un abordaje teórico de la misma. Si bien se encuentra en el mercado editorial numerosos trabajos relacionados con la planificación docente, estos trabajos están dirigidos a los maestros y profesores y los ubican por lo general, en el lugar de receptores, usuarios y consumidores de estas propuestas. Asimismo, es significativo el escaso tratamiento de la problemática de la planificación por parte de la investigación educativa que actualmente se desarrolla en nuestro país.

BIBLIOGRAFIA

- Apple, M. 1996. *El conocimiento oficial*. Paidós, Barcelona.
- Apple, M. 1986. *Ideología y currículo*. Akal / Universitaria, Madrid.
- Augustowsky, G. y Vezub, L. 1999. *La apropiación de la Transformación curricular en los sextos años de la EGB*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Bernstein, B. 1994. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Volumen IV*. Morata, Madrid.
- Bernstein, B. 1988. *Clases, códigos y control, Volumen II, Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Universitaria, Madrid.
- Bloom, B. 1971. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Camilloni, A.; Davini, M.C. 1996. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Coll, C. 1987. *Psicología y Curriculum*. Laia, Barcelona.
- Contreras, J. 1997. *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid.
- Chadwick, C. 1976. *Tecnología Educativa para el docente*. Paidós, Buenos Aires.
- Cherryholmes, C. 1987. "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales", en: *Revista de Educación* N°282, MEC, Madrid.
- Davini, M. C. 1998. *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. 1986. *Didáctica y Curriculum*. Ed. Nuevomar, México.
- Eisner, E. 1985. "Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?", en: Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Gagné, R. y Briggs, L. 1977. *La planificación de la enseñanza*. Trillas, México.
- Gimeno Sacristán, J. 1992. "Ámbitos de diseño", en: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. 1988. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. 1982. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid.
- Mac Donalds Ross, M. 1985. "Objetivos de conducta. Una revisión crítica", en: Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Salinas, D. 1994. "La Planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?", en: Angulo, J. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, MEC, Barcelona.
- Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- Taba, H. 1974. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires.
- Torres Santomé, J. 1994. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata, Madrid.
- Tyler, R. 1973. *Principios básicos del currículo*. Troquel, Bs.As.