

La didáctica y los contenidos de la enseñanza

Ángel-Pío González Soto

Universitat Rovira i Virgili. Tarragona

1. Presentación

Se hace especialmente difícil tanto la elección como el desarrollo de un tema de análisis en una obra colectiva que trata de ser humilde homenaje al amigo y compañero Adalberto. A lo largo de 27 años he tenido múltiples ocasiones para debatir con él cuestiones de todo tipo y ese trato ha dado lugar a colaboraciones diversas también en temas comunes a ambos, aunque diversos en su concepción y proyección.

Tal es el caso de trabajos y acciones relativos a la Formación Ocupacional y en la Empresa, la Educación de Adultos, las Tecnologías de la Información y Comunicación y aun la propia Didáctica o el Currículum, por citar sólo algunos ejemplos.

Pero llegados aquí y teniendo que optar, he preferido tomar como referente el último de los trabajos que elaboramos conjuntamente y que sirvió de base a la ponencia presentada al XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, que tuvo lugar en Madrid en septiembre del año 2000.

El tema hay que inscribirlo en el ámbito de la Didáctica y en él intentaremos presentar algunas de las cuestiones que inquietaron permanentemente a Adalberto, por lo que respetaremos, en la medida de lo posible, sus ideas al respecto, aun a riesgo de repetir lo ya dicho o escrito, pues intentaremos seguir el mismo esquema desarrollado en la ponencia de referencia¹.

Los tópicos de análisis, ya digo que desde una perspectiva deudora, serán: La didáctica, la acción didáctica y la acción cultural, los tipos de contenidos de la enseñanza y algunas propuestas para el debate.

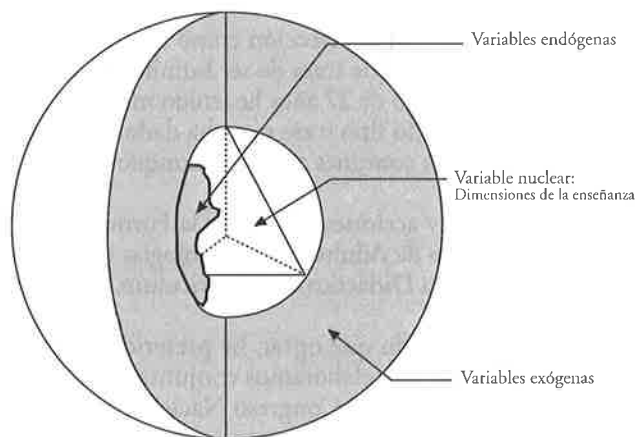
2. Punto de partida: la didáctica

El estudio de los contenidos de la enseñanza tiene un sentido didáctico de necesidad sustantiva. Este aserto de corte radical queda justificado desde la realidad epistemológica del *objeto formal* de la Didáctica, tal y como nosotros

1. Dicha ponencia fue presentada en la Sección III: Currículum para el cambio. Ponencia 1ª: La configuración de los contenidos, Madrid, 26-30 de septiembre de 2000.

lo entendemos: *Interacción del discente con el docente gracias a la puesta en marcha de las estrategias metodológicas más adecuadas con el fin de que el discente integre los valores culturales, logro que le permitirá ser agente activo en la transformación social en todas y cada una de las manifestaciones de la cotidianidad.* Son estos valores culturales los que componen el elenco de los programas curriculares y, como tales, requieren una sensatez enraizada en la experiencia, en la práctica contextualizada y en la investigación, para que cumplan esa finalidad de hacer de cada ciudadano un agente crítico y responsable de cambio social. Esto ya queda acuñado en el modelo tetraédrico de Ferrández (1995, 1997, 1999) que aquí exponemos como mero recuerdo:

Figura 1. Objeto formal de la didáctica (Ferrández, 1997).



3. La acción didáctica

También se puede ver la importancia del contenido dentro del ámbito de la didáctica estudiando la *acción didáctica*. A nadie se le escapa que la *acción didáctica* nace, se justifica y cobra significación en contextos o situaciones concretas. De este modo, por ejemplo, qué o cómo enseñar, cuándo o a quién hacerlo, etc., va a depender del momento o contexto histórico en que nos encontremos, del ambiente en el que nos situemos, de la política general y educativa del grupo social en el que actuemos y de las demandas éticas del momento.

Está claro que el centro de esa acción didáctica es el ser humano, pero siempre en relación con el marco que le sirve de referencia y que es de donde surge el qué, para qué y por qué de dicha acción didáctica, que después definiremos en relación con cada persona. No podemos olvidar en este sentido que cada ser humano, a su vez, sólo puede entenderse en conexión con su medio natural, social y cultural y, de acuerdo a lo que nos interesa, con los «contenidos culturales», en relación con la organización social en la que vive.

La «culturización» surge de la organización social, como decíamos, porque toda organización necesita (para instituirse, coexistir y perdurar) normas, valores y transmisión de los saberes que va acumulando a través de esas normas y valores. De este modo, cada sistema de organización social, en la medida en que va a dar lugar a un modelo de normas y valores, va a exigir una manera distinta de transmitir su «saber» y aun va a establecer un esquema distinto de «saberes» a transmitir. Del mismo modo acontece en cada momento histórico, o en cada situación ideológica, etc., como antes decíamos.

Así también, es fácilmente comprensible el hecho de que sea la dinámica social y cultural la que vaya marcando qué, cómo, cuándo y por qué, etc., enseñar. Esto referente a lo social no es entendible sin la consideración del componente ético. No es aventurado predecir que esta visión ética sobre el hombre, la sociedad y la naturaleza, junto a una aplicación tecnológica, va a ser un nudo gordiano para la pedagogía actual. La cultura no es aséptica, sino que viene impregnando de un fuerte componente que hace referencia al saber ser y al saber estar en el momento histórico que a cada cual corresponde.

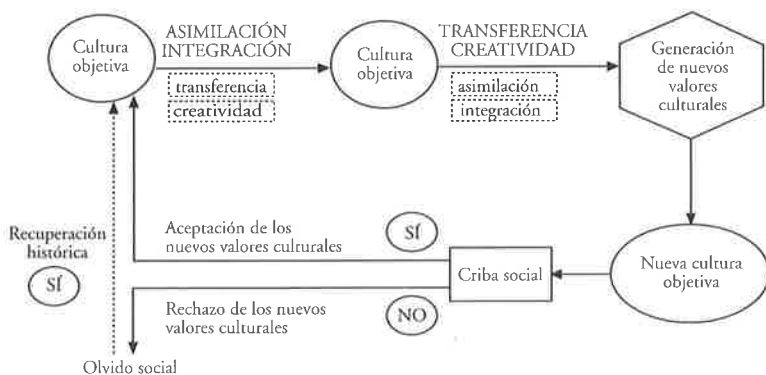
De aquí que haya que romper las ataduras del llamado «sistema educativo» para comenzar a moverse en otras dimensiones educativas o formativas. Nos referimos a la necesidad de contemplar las acciones «no formales» de la educación para comprender mejor la exigencia que las instituciones formales tienen con la sociedad próxima y lejana, hasta llegar a la globalización. Del mismo modo, aunque sólo por conocer el fenómeno, no se puede pasar por alto la reflexión sobre lo informal; no es posible modificarlo, pero se puede analizar para tomar decisiones tanto en las modalidades formales como no-formales cuando de reflexionar sobre contenidos se trate.

Es interesante una pregunta que rompe los viejos esquemas del tratamiento de los contenidos de enseñanza: ¿De qué plano educativo logran hoy más cantidad de conocimientos, y hasta más calidad, los alumnos? Siguiendo la tradición academicista, se responderá que el plano de la enseñanza formal es el más potente cuantitativamente y cualitativamente considerado; pero desde el frío análisis de una realidad llena de intencionalidad mediática, la respuesta no es tan evidente. Desde los ya viejos *mass-media* hasta los más actuales *self-media*, la cantidad y calidad de los contenidos culturales, propios del entorno próximo y globalizado, ya no queda tan evidente que sea patrimonio de la enseñanza formal. Lo no formal comienza a ganar batalla, lo cual es preludio de vencer en la guerra.

4. La acción cultural

El proceso educativo debe ayudar a que los individuos sean capaces de asimilar, integrar (hacer propio el acervo cultural del espacio social en el que viven) y recrear (operar, ampliar, transformar, variar, etc.) la cultura. El esquema básico de esto que decimos podría quedar reflejado de la siguiente manera, siguiendo a Ferrández (1996):

Figura 2. La génesis de la cultura gracias a la educación en cualquiera de sus manifestaciones.



Cultura aquí «designa el estilo de vida de los grupos humanos. Los términos *estilo de vida* y *modo de vida* hacen por igual referencia a las costumbres (normas sociales) típicas de cada uno de los grupos humanos que comparten determinados conceptos acerca del universo físico y la sociedad (creencias) y a determinados criterios acerca de la conducta social adecuada (valores)» (Rossi y O'Higgins, 1981: 14). Es, pues, un concepto amplio que engloba «conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización (familiar, laboral, económica...)» (UNESCO, 1984: 6-7).

De este modo, el acceso a la cultura (proceso en el que está comprometida la acción educativa), constituye tanto la incorporación al cúmulo de experiencias sociales (cultura material para Ferrández, 1984: 20), a las normas, creencias, ideas y valores (cultura mental) como la contribución a su desarrollo o cambio.

El punto de partida es que todo marco sociocultural exige, para desenvolverse en él, unas actitudes, destrezas y habilidades que derivan del campo general de conocimientos (ciencia, moral y estética) de ese marco. En cada momento histórico o en cada situación ideológica se pondrán en evidencia unos contenidos u otros, pues unos u otros serán los que serán considerados importantes para el desarrollo personal dentro del marco sociocultural de que se trate.

La dinámica cultural, por otra parte, se caracteriza hoy por tener un ritmo muy acelerado de crecimiento, de creación de conocimientos, lo que genera cuando menos complejidad, porque los «moldes» (ámbitos científicos, áreas de conocimientos, materias...) tradicionales no pueden dar cabida al cúmulo que este ritmo que decimos establece. Este hecho genera, además, la necesi-

dad de ampliar los componentes culturales necesarios para la vida y de incluir aspectos o dominios que hasta ahora no era necesario «intelectualizar» (asimilar e integrar).

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere tomar como referencia alguna sistematización de los componentes culturales, aunque siempre bajo la consideración de que esa sistematización no debe ser única, inflexible o permanente. El sistema Educativo ya ha recogido inicialmente esto que decimos y, de este modo, en la enseñanza primaria los componentes culturales se seleccionan y sistematizan por «áreas» y en la secundaria atendiendo más a materias provenientes de los dominios científicos. Y aun dentro de cada una de estas divisiones se establecen distinciones entre diferentes tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, por ejemplo.

En cualquier caso, desde el punto de vista de la enseñanza, debemos contemplar los contenidos como medios en la construcción de un tipo de ser humano y admitir que la acción educativa es algo más que transmitir contenidos. De este modo habremos de enfatizar en el hecho de que los contenidos son un elemento importante de la acción educativa, pero su análisis debe partir siempre de su implicación y relevancia en el espacio social que los ampara, considerando éste desde el saber, saber hacer, saber ser y saber estar, como mínimo.

5. La posición de los contenidos en la enseñanza

Creemos que ninguna de las posturas extremas en la consideración de los contenidos puede mantenerse hoy. Ni pueden mantenerse modelos que los considere con sentido en sí mismos, ni modelos que los relegue por entender que no poseen significación en los procesos de aprendizaje. Los contenidos son medios indispensables en la formación de las capacidades humanas, pero, desde luego, no son ni exclusivos, ni suficientes, tal como nos han demostrado, desde distintas perspectivas, los trabajos de autores como Ausubel, Bruner, Luria, Stenhouse o Vigotsky.

De los contenidos nos deben importar sus implicaciones: con la comunidad científica y social en general, con las características y mundo de necesidades de los alumnos, con la estructura del campo de conocimientos científicos y con la forma de ser presentados (sus implicaciones, por lo tanto, con el elemento *actividad* del modelo didáctico y con la *interacción* profesor-alumnos), aparte, claro está, de su relación con los objetivos, sistema de necesidades sociales y situación. Son éstas interacciones las que configuran la importancia de los contenidos y las situaciones a resolver para su selección y estructuración.

En nuestro caso, pensamos que, además, los contenidos deben ser expresión de experiencias didácticas organizadas y, por lo mismo, incluir conceptos, sistemas explicativos, normas, destrezas, valores, etc. Su plasmación, con todo, no es fácil, pues hemos de contar con criterios que, desde la racionalidad y la coherencia y de acuerdo a los elementos del modelo didáctico que se

adopte, ayuden en la selección, organización, secuenciación, búsqueda de relaciones entre la estructura del campo de conocimientos y funciones intelectuales, etc.; todo ello desde una consideración abierta, flexible, dinámica y provisional.

Los contenidos recogen: las distintas manifestaciones de los conocimientos científicos; la elaboración de la experiencia del ser humano, esto es, el modo en cómo se ha ido comprendiendo y transformando el mundo y el propio ser humano y el modo de incorporar a todas las personas a la comprensión de ese conocimiento y esas experiencias y a su recreación y transformación.

Por ello, aparte de lo ya enunciado, sería preciso analizar, tal y como lo plantea Gimeno (1981: 171), cuestiones como las siguientes: Valoración y caracterización del conocimiento, Selección de contenidos y fuentes de decisión, Organización de los contenidos para la enseñanza y Significatividad y optatividad del contenido.

Para que los contenidos tengan significación en el proceso didáctico y de reconstrucción cultural, es preciso analizarlos, seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos, cuestiones todas ellas que suponemos presentes en la acción de los profesores, del mismo modo que la consideración de los diferentes tipos de contenidos.

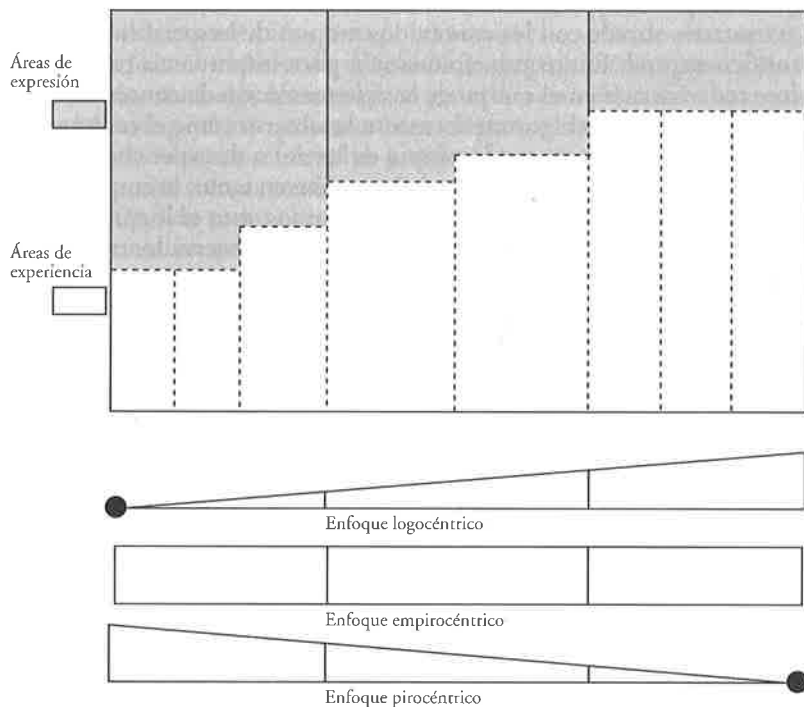
6. Algunas propuestas de estudio

Lo dicho hasta aquí se basa en un propósito sencillo: plasmar de algún modo lo que se ha dicho sobre los contenidos y que tiene un cierto valor actual si se leen bajo los auspicios de la práctica cotidiana en las aulas, laboratorios, talleres, seminarios, etc. Como tal síntesis, tiene utilidad práctica y teórica para reflexionar sobre lo que otros ya han hecho, pero con espíritu crítico con el fin de conocer si lo hecho tiene racionalidad práctica y teórica, si es relevante y, sobre todo, si es pertinente para la mejora de la acción didáctica como fenómeno de la cotidianidad curricular o tecnológica. Son propuestas que se ponen sobre la mesa para el debate, la contrastación con las ideas y con la práctica, para el consenso, si fuera necesario y para la toma de decisiones.

6.1. *El empeño en buscar clasificaciones*

Vamos a partir de una representación gráfica (figura 3) que pone en relación todo el contenido propuesto como aprendizaje en los distintos niveles de enseñanza.

Figura 3. Perspectiva cíclico-horizontal del currículum de la enseñanza formal (Ferrández, 1990: 15).



Todo parte de considerar una clasificación amplia de los contenidos culturales considerados como Áreas de Experiencia: a) Ciencias naturales; b) Ciencias sociales y en cada una de ellas las posibles tecnologías que éstas generen. A la vez hay una clasificación, que puede ser más o menos exhaustiva según la intencionalidad social y, como consecuencia, docente que se incardina en las Áreas de Expresión: lo simbólico, lo analógico y lo icónico. No vamos a entrar en la especificación máxima porque no es el motivo del momento. Para lo que nos interesa volvamos a fijarnos en la figura 3. Como se observa allí, en la enseñanza primaria hoy, hay una clara dominancia del trabajo didáctico en las áreas de expresión. Lo importante es que el alumno domine los mecanismos de la comunicación; que pueda expresar sus experiencias, sentimientos, ideas, etc. (codificar mensajes) y que pueda comprender lo que otro le comunica (decodificar mensajes). Se supone que con ello se perrecha del utillaje imprescindible para enfrentarse al mundo de la sistematización de las ciencias, las tecnologías y los saberes. De aquí su enfoque instrumental en busca de habituaciones.

La importancia de lo expresivo va perdiendo prioridad conforme se avanza hacia la enseñanza universitaria. Siempre, sin embargo, hay algo que se ha de aprender, aunque sea de tipo formal, para mejorar la codificación del mensaje (piénsese por ejemplo, en «cómo se escribe una tesis doctoral»).

Lo contrario sucede con los contenidos propios de lo social-humano y de lo científico-natural. En un principio tienen poca importancia para ir adentrándose cada vez más en el campo de la sistematización de contenidos.

A la vez, y ya se decía algo anteriormente, se observa cómo el enfoque logocéntrico va en consonancia con lo propio de las áreas de experiencia y lo psicocéntrico con lo genuino de las áreas de expresión; en tanto, lo empiriocéntrico mantiene una línea de regularidad. Como decíamos, esto es lo que sucede en la realidad, tal y como nos lo manifiesta el fenómeno observado; caso distinto es si así debe ser.

Existe, pues, un entronque en la teoría de la comunicación y hay una tradición que ha sedimentado una cultura académica, capaz de estructurar todo el sistema educativo en todas sus ramificaciones. Ante tamaña fuerza aserverativa de los conocimientos quizá convendría poner punto y final y aceptar por aclamación el modelo de clasificación de las Didácticas Especiales vigentes.

Sin embargo hay que buscar el punto débil de alguna de sus aplicaciones si es que existe. Para ello nada mejor que volver a analizar el fenómeno de la enseñanza aunque saltando de la vida del aula a la repercusión global en la estructura de las instituciones de enseñanza.

Conviene terminar con un viejo principio didáctico para evitar caer en lo exclusivamente logocéntrico con la ausencia total de la consideración propia de lo didáctico: de la misma forma que las ciencias y los saberes han logrado asentar unas clasificaciones en función de su contenido epistemológico, la Pedagogía ha de entrar en este terreno para lograr una clasificación pertinente para el logro del aprendizaje integrado con carácter de significación personal. En este terreno hay que seguir trabajando si queremos que la famosa selección y secuenciación de contenidos tengan sentido práctico. Las deficiencias de la práctica actual es el mejor referente para configurar la teoría más adecuada. El carácter cibernético es imprescindible en este intento didáctico.

6.2. *Oferta (capacidad) y demanda (rendimiento)*

Aunque tuviéramos la mejor clasificación (secuencia y selección) de los contenidos de la enseñanza, de nada serviría si no existe la adecuada pragmática educativa. Para que ésta se produzca, el alumno ha de ser capaz de poner en solfa mediante signos y significados todo aquello que aprende. Ha de ser capaz de generar sus propios parámetros de interpretación, lo cual no es sencillo desde el momento inicial del tratamiento de la información y se complica cuando se avanza hacia la asimilación, integración y, sobre todo, hacia formas de actividad didáctica divergentes.

En la práctica diaria, sólo hay que observar lo cotidiano de un aula. Acontece que lo que acabamos de refrendar como una necesidad de la acción didáctica, es difícil de convertirlo en racionalidad diaria porque existe una falta total de equilibrio entre lo que metafóricamente se puede denominar «oferta-demanda». Se habla de capacitación, pero pocas veces se ha aplicado este concepto a la enseñanza formal tradicional, relegando su contenido conceptual y práctico a la formación técnica, profesional y, en general, a una dimensión concreta del mundo laboral; pero este proceder no es lógico, ni la ignorancia al respecto por parte de la educación formal es justificable.

Cada alumno, en cada momento de aprendizaje, hace una *oferta* de su capacitación, entendida como el entramado, tejido o urdimbre de lo conceptual, afectivo y conativo que posee para emprender un aprendizaje. Todo lo que logre será consecuente con esa capacitación (capacidades disponibles para...). Ahora bien, está presente el otro polo que nace de la presión social y que se concreta en la *demanda* de llegar a determinado nivel de aprendizaje; y aquí nace el conflicto: cuando la demanda está por encima del «listón» de las capacidades, el fracaso parece irremediable. Se puede hablar de situaciones prácticas cotidianas: números fraccionarios a los 10 años de edad (4º curso de primaria); superficies y volúmenes a los 11 años; mapas geográficos a los 9-10 años y un largo etc. El fenómeno está detectado. Pero ¿cuales son las consecuencias en el aprendizaje? Sin lugar a dudas se puede plantear la hipótesis; cuando la demanda (social) es superior a la oferta (individual) los aprendizajes logrados se alcanzan mediante el memorismo activo (falta de interiorización significativa).

Nadie quiere que el aprendizaje tenga este matiz memorístico, pero es la triste realidad nacida de una deficiente adecuación de los contenidos a las posibilidades reales del alumno. Quizá esta inadecuación (y esta sería una segunda hipótesis) estribe en que se ha basado todo el plan de enseñanza en la clasificación epistemológica y no en la concepción pedagógica de esos contenidos, como hemos apuntado al final del capítulo anterior.

Para el control de este fenómeno consuetudinario a la vida de las aulas (¿todas?), tenemos una salida, aunque sólo sea de cariz aproximativo a la solución de este problema: nos referimos al uso complementario de la *evaluación suficiente y satisfactoria*, desde el inicio del diagnóstico hasta la evaluación de impacto.

Se echa mano a la evaluación continua, como base temporal de la evaluación formativa, para tener noticia constante de la marcha del proceso instructivo. Esto, en principio, es adecuado y aconsejable para el buen devenir del momento interactivo de la enseñanza. Sin embargo es poco útil y puede afirmarse su invalidez si sólo se basa en la evaluación suficiente. La razón no es compleja si se quiere ver la situación desde una perspectiva holística: la evaluación suficiente contempla la realidad desde el ámbito de la demanda (*listón* social colocado a cierta altura) y es indiferente a las capacidades del alumno que son el objeto de la evaluación satisfactoria. Hemos querido apuntar este dato, que por otra parte no necesita más explicaciones, para que se vea cómo

la tradición didáctica sobre la asimilación e integración de los contenidos siempre se decanta hacia el lado de la presión social (la demanda) y olvida a propósito la tremenda realidad de la oferta del alumno en cuanto a capacitación y competencias para el rendimiento.

6.3. *Los contenidos y el humanismo*

Algunas ideas se han vertido ya que giran en torno a planificación aséptica de los contenidos. Se piensa y se vuelve a pensar sobre la racionalidad epistemológica de esos contenidos, pero difícilmente se intenta una referencia a lo humano. Los contenidos didácticos no tienen sentido en sí mismos, desde la perspectiva de la enseñanza, sino que sólo alcanzan ese sentido cuando se refieren a la optimización de cada persona humana.

Cuando esto se analiza diferencialmente, el aserto general comienza a flaquear. Esta referencia a la persona humana, para el logro de mayores cotas de perfección existencial, individual y social a partir de integrar los contenidos, no puede tener el mismo sentido en las primeras edades, en la adolescencia, en la juventud o en la edad adulta. Esta reflexión necesaria sobre la práctica no forma parte de la cotidianidad crítica de los docentes; ante la falta de espíritu diferencial, surge el fantasma de la generalización que tan propia ha sido de los planteamientos didácticos en el reciente pasado.

Si pasamos mientes de la figura 3 se observará al primer golpe de vista el panorama diferencial del que hablamos. Centrados en la enseñanza formal del sistema educativo, aparece cómo en los primeros niveles de la enseñanza hay una dominancia de las áreas de expresión: de lo simbólico (lectura, escritura, expresión escrita, cálculo, etc.), de lo analógico (música, mimo, pantomima, comunicación no verbal) e icónico (todo el mundo de la actividad expresiva de carácter plástico).

Por el contrario, las áreas de experiencia y sus tecnologías siguen un proceso inverso. Comienza a aparecer tímidamente en las primeras edades para tomar cada vez más importancia conforme se avanza en los ciclos o niveles de enseñanza. Este es el comportamiento del área de matemáticas, lingüística, social y natural.

Esta distribución, que se debe adecuar a cada contexto (código restringido y código elaborado; mundo rural y mundo urbano, etc.) parece lógica desde el mero proceso de la construcción del conocimiento. Difícilmente se podrá mantener el proceso de asimilación, integración, transferencia y creatividad si no hay un dominio adecuado de los instrumentos necesarios para el aprendizaje. No se quiere insistir más en este tema por haber sido estudiado suficientemente por quienes han dedicado sus esfuerzos al estudio del fracaso en el rendimiento académico.

Pero, si este planteamiento diferencial de acuerdo a ciclos y niveles es necesario para dar sentido práctico al aprendizaje, mucho más lo será el estudio de la intencionalidad docente sobre estos contenidos. Sin ánimo de ser exhaustivos, hemos adoptado aquí tres grandes referentes: a) el logocéntrico, que pro-

pone la preeminencia de la epistemología de cada una de las ciencias, los saberes, las artes o la tecnología sobre todo lo demás; el contenido, según la estructura propia de su ámbito del saber, deja un tanto de lado cómo es el alumno, sus intereses, necesidades, etc., y olvida su mundo de conocimiento nacido de su propia experiencia. Es lógico que en los primeros años de enseñanza tenga lo epistemológico poca importancia, pero sea lo prioritario en la vida universitaria y del desarrollo profesional posterior. b) Como una imagen especular, se comporta el enfoque psicocéntrico. Aquí son prioritarios los intereses, necesidades, desarrollo personal, mundo afectivo y conativo, etc., del alumno. Es aquí donde la «oferta» del alumno es rectora de la «demanda» social. Este principio didáctico que en el ámbito teórico es prioritario se olvida totalmente en casi todas las realidades prácticas. Este gran referente de la práctica docente se arrincona en aras de otros planteamientos que, siendo necesario considerarlos, no son suficientes para lograr la instrucción respetando la alteridad (diversidad sea quizá el término de uso más generalizado, aunque no tenga tanta riqueza ideomática). c) Finalmente lo empirocéntrico. No tenemos ningún inconveniente en decir que es el concepto más citado en la literatura pedagógica (experiencia, vivencias, acontecimientos personales, etc.), pero el gran ausente en el momento de la práctica. Puede depender esto en un principio del fenómeno de que no termina de ser práctica habitual el hecho de que la persona humana está sujeta a la influencia educativa de lo formal, lo no-formal y lo informal. Como consecuencia, todo el esfuerzo mediador docente se centra en lo formal y en lo no-formal, pero nunca hay una reflexión previa, que en ocasiones será diagnóstica, sobre el aprendizaje logrado en los predios de lo informal.

Referencias

- FERRÁNDEZ, A. (1984). «Educación y Cultura». *Rev. Educación y Sociedad*, p. 17-41.
- (1986). «Apuntes para la reflexión». En: VV.AA. *Técnicas de Formación Profesional. Formación de Formadores*. Madrid: Largo Caballero.
- (1998). *Didáctica General*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- (1990). «Contenido curricular y Didácticas especiales», *Melilla*, nº 17. Revista Publicaciones Universidad de Granada, junio 1990, p. 33.
- (1990). *Realidad y perspectiva de la Educación de Personas Adultas. Materiales AFFA*, vol. 1. Madrid: Fondo Formación.
- FERRÁNDEZ, A. y GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1990). *La programación del aprendizaje. Materiales AFFA*, vol. 15. Madrid: Fondo Formación.
- GIMENO, J. (1978). «Explicación, norma y utopía en las Ciencias de la Educación». *Rev. Epistemología y Educación*, p. 158-166.
- (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1998). «La formación en ámbitos no formales». En FERRERES, V. *Formación y actualización de la función pedagógica*, cap. 11. Madrid: Síntesis.
- KÉDROV, M.B. y SPIRKIN, A. (1968). *La ciencia*. México: Enlace-Grijalbo.
- KOKOSOWSKIM, A. (1978). *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Madrid: Narcea.

- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la Educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- PARIS, C. (1973). «Hacia una epistemología de la interdisciplinarietà». *La Educación Hoy*, nº 3. Barcelona: Promoción Cultural.
- PÉREZ, A. (1988). *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Public. Univ. Málaga.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica General*. Madrid: Kapelusz.
- ROSSI, I. y O'HIGGINS (1981). *Teoría de la conducta y métodos antropológicos*. Madrid: Marova.
- SCHWAB (1973). *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SKILBECK, M. (De.) (1984). *Readings in School-based curriculum development*. Oxford: Harper&Row.
- STENHOUSE (1980). «Curriculum Research and de Art of the Teacher». *Rev. Curriculum*, 1,1. p. 40-44.
- TABA (1974). *Elaboración del curriculum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1984). *Ivème Réunion d'experts sur les Sciences de l'Education*. Ginebra: UNESCO.
- WAKE, R. (1976). «L'interdisciplinarietà dans les programmes de l'enseignement secondaire». *Education et cultura*, 31. París.
- WHEELER (1976). *El desarrollo del curriculum*. Madrid: Santillana.
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.