

2

Técnicas basadas en la planificación

Las Técnicas basadas en la planificación sin TIC que se van a presentar son:

- Tareas
- Unidades Didácticas.

2.1. Tareas

Entendemos por ‘tareas’ una denominación global referida a un conjunto de trabajos o acciones realizadas para el logro de objetivos concretos. Pueden comprenderse como actividades complejas en torno a un tema u objeto que es comprensible y significativo a priori para los alumnos. Como en el caso de los talleres, se basan en el ejercicio, en la práctica; por tanto, en ocasiones precisa de aprendizajes previos. Si se desarrollan en ‘contextos reales’ podrán relacionarse espontánea, automáticamente con las competencias.

Si desde el punto de vista del alumno una tarea puede comprenderse como una ‘actividad compleja’, desde la perspectiva docente puede conceptuarse como una propuesta metodológica consistente en la realización de un pequeño ‘plan de acción’ que, por tanto, debe programarse.

Algunos ejemplos de tareas para diferentes niveles educativos pueden ser: “Elaborar un herbario digital con especies autóctonas de la zona”, “Preparar y

observar una muestra en un microscopio”, “Observar el ciclo de reproducción del gusano de seda”, “Representar una obra de teatro con guiñoles a niños de tres años”, “Compartir una producción con otros niños de otros centros”, “Registrar datos en un cuaderno de campo”, “Realizar por grupos un vídeo sobre una cuestión definida y colgarlo en You tube”, “Realizar un coloquio en un foro y extraer conclusiones”, etc.

La tarea a veces puede comprenderse como la ‘molécula’ (mínima parte) de un proceso de comunicación didáctica, mientras que las actividades serían sus ‘átomos’, que se refieren a aprendizajes más fragmentados.

Una tarea se refiere al qué hacer, no al cómo hacer. Por eso, metodológicamente está poco definida. Se concreta en las varias actividades sucesivas que su realización requiere. Una tarea puede ser una técnica de enseñanza instrumental o que componga otras propuestas metodológicas. Por ejemplo, toda o parte de una unidad didáctica, de un proyecto, de un taller o de una inmersión temática puede desarrollarse por tareas. Y también puede incluir a otras propuestas metodológicas. Por ejemplo, unos diálogos simultáneos, un mapa conceptual, un mentefacto, etc.

- Esta observación nos es útil para clasificar las tareas, según:
- Estén o no relacionadas con otras propuestas metodológicas (por estar incluidas o incluirlas).
- Se vayan a realizar individualmente, por parejas, en pequeños grupos, o en el gran grupo.
- Su grado de complejidad e individualización: básicas (o mínimas), de refuerzo y de ampliación.
- Estén más o menos definidas.
- Sean más o menos extensas.
- Incluyan pocas o varias, unas u otras competencias en su desarrollo.
- Estén más o menos polarizadas en uno o más procesos cognoscitivos predominantes: por ejemplo, comunicación, organización, comprensión (análisis, síntesis), relación y aplicación, resolución de problemas, expresión (crítica, creativa, estética), investigación, autoevaluación, etc.
- Sean globalizadas, disciplinares, interdisciplinares o disciplinares, según su vínculo a las áreas de conocimiento o materias, dependiendo del nivel educativo y los alumnos, etc.

Su versatilidad conceptual trae como consecuencia, sin embargo, que a nuestro juicio a veces se utilice la voz ‘tarea’ de forma inadecuada, como expresión comodín para referirse a otras técnicas de enseñanza. Por ejemplo, nos parece incorrecto denominar ‘tarea’ a una ‘salida’, a la ‘elaboración de un periódico de aula’, etc. y, en general, a toda otra técnica de enseñanza que ya existe.

¿Cuál es la anatomía de una tarea? Toda tarea incluye los siguientes elementos, cuyo conocimiento puede ayudar a programarla:

- a) Situación en la que se va a plantear y a desarrollar la tarea.
- b) Requisitos, saberes previos necesarios.
- c) Competencias que favorece o desarrolla.
- d) Objetivos o pretensiones.
- e) Contenidos: de qué trata: Hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, sentimientos, etc.
- f) Actividades que se realizarán para terminarla bien.
- g) Recursos necesarios: personales, materiales y formales.
- h) Indicadores para la (auto)evaluación final de la tarea

En cuanto a su desarrollo, una tarea se presta a realizarse de forma burda o bien con un enfoque didáctico o formativo. En este segundo caso, es conveniente que una tarea incluya las siguientes intenciones posibles:

- Atención o actividades de evaluación inicial de la situación.
- Atención o actividades orientadas a la comprensión previa y a la preparación de lo que se pide y se va a hacer.
- Atención o actividades de pequeña planificación y de organización.
- Atención o actividades de autoevaluación final, incluyendo o no la redacción de informes o la devolución verbal, etc.

De este modo el trabajo por tareas puede ayudar –dependiendo de la tarea- y enseñar a pensar, a organizar y planificar, a prever, a autocriticarse, a rectificar, a colaborar, a valorar y evaluar, etc. además de a realizar aquello de lo que trata. ¿Por qué es importante desde las más tempranas edades atender estos focos? Porque, en la medida en que la vida es un ‘conjunto de tareas’, formalmente la capacidad para reflexionar y realizar tareas será obviamente muy transferible..

2.2. Unidades Didácticas

La unidad didáctica es una propuesta metodológica que muchos maestros innovadores desarrollaban en Europa en los años veinte y treinta. En España se extirpó con el franquismo, y su uso se ha generalizado desde las primeras etapas educativas en los últimos quince o veinte años.

Su primera conceptualización encaminada al orden y estructura interna de las materias y disciplinas de enseñanza para facilitar su aprendizaje y la instrucción, en función de un mayor interés del alumno y las características de su pensamiento, se debe al pedagogo alemán J.F. Herbart (1776-1841). Pretendía hacer énfasis en la relación o cohesión interna, oponiéndose por tanto a la enseñanza fragmentaria.

Posteriormente, el pedagogo estadounidense J. Dewey (1859-1952) desarrolló la idea de educación desde y para la vida –hoy se llamaría ‘competencias’, como ha señalado A. Rodríguez (2011)-, desde una metodología basada en el aprender haciendo (*learning by doing*), a lo que Confucio o Demócrito apuntaron mucho antes que Dewey. Posteriormente, O. Decroly (1871-1932), desde su enseñanza propuesta a la luz del pensamiento sincrético del niño y con materiales específicos, da el paso a una enseñanza estructurada sobre ‘centros de interés’ –hoy vigente y actualizada en numerosos centros de Educación Infantil y en niveles posteriores-. (Posteriormente se presenta una tabla de diferencias entre la programación por centros de interés y la realizada sobre unidades didácticas.)

Actualmente, la unidad didáctica se basa en la planificación de actividades variadas (en cuanto a agrupamientos, formato, clase de contenido, recursos didácticos, etc.) en torno a un tema, para ser desarrollada en un tiempo determinado. Dicho de otro modo: es la concreción de la programación de aula para ese tiempo definido. Ha de ser globalizada cuando se planifica para niños hasta los 7 años, y puede y suele ser disciplinar más adelante. Aun así, después de estas edades caben unidades didácticas inter y transdisciplinares.

Su lábil concepto se presta al enriquecimiento, pero también a la degeneración. Esto ocurre cuando se identifica con una manera de proceder tradicional y desemboca en el abuso de fichas individuales. De otro modo, podemos asegurar que las unidades didácticas se pueden enriquecer notablemente con la inclusión o yuxtaposición en su diseño y desarrollo de otras propuestas metodológicas (asambleas, rincones, talleres, proyectos, inmersiones temáticas, salidas...), si bien requieren de programaciones anejas para su planificación y desarrollo. Incluso pueden formar parte de otras propuestas metodológicas más amplias: centros de interés, proyectos de investigación, etc. Así, podemos distinguir los siguientes criterios y tipos de unidades didácticas:

- Por la organización de sus contenidos: globalizadas, disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares o metadisciplinares.
- Por su duración: cortas (una a tres semanas), medias (alrededor de un mes) o largas (un curso o un ciclo). Para M.T. Pérez (1991), las unidades didácticas más amplias han de estar previstas en el proyecto didáctico de la etapa (proyecto educativo de etapa o proyecto curricular de etapa).
- Por su relación con otras unidades didácticas: secuenciadas (cortas o medias) o transversales: esta modalidad se justifica por su intencionalidad educativa, que puede atender procesos educativos de cultivo más extensos, acaso con componentes afectivos, relacionados con el cambio de actitudes, etc.

- Por su complejidad: convencionales o complejas (incluyen subprogramaciones o son incluidas en otras propuestas metodológicas).

De lo anterior desprendemos las siguientes características de las unidades didácticas como propuesta metodológica:

- Los temas y la planificación de las unidades didácticas permiten un planteamiento globalizado, en Educación Infantil y al menos los dos primeros ciclos de Educación Primaria, o disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar o metadisciplinar, gradualmente desde tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria.
- Es aparentemente sencilla y objetivable, por su mayor proximidad a la planificación de la enseñanza que al desarrollo metodológico, la actividad del alumno y su aprendizaje didáctico.
- Lo anterior define una limitación estructural, pero al mismo tiempo el sentido de su desarrollo: es la propuesta metodológica con mayor potencial estructurante, y en esta medida la propuesta metodológica básica. Por lo anterior puede incorporar a otras como actividades complejas -esto no ocurre con otras propuestas-, debiéndose entonces programarse o subprogramarse convenientemente.
- Las características anteriores la hacen ser una fórmula manejable por las administraciones educativas política y editorial en su doble condición de control y de suministro (A. de la Herrán, 1993, 2003), de cara a la supervisión de lo que se enseña y aprende en las programaciones de aula. Al conceptuarse como unidades de programación de aula, su diseño se articula en el segundo nivel de concreción (proyecto curricular de etapa o proyecto educativo referido a la etapa), que a su vez se vincula con el currículo oficial: competencias, áreas de conocimiento o materias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Las unidades didácticas –y por extensión toda propuesta metodológica que actúe como unidad de programación: proyectos, talleres, etc.- ha de tener una orientación profesionalizadora orientada a la práctica. Queremos decir que se trata de planificar para dejarla preparada para poder ser desarrollada inmediatamente. Se puede planificar sobre los siguientes momentos: decisiones iniciales y programación en sentido estricto.

- a) *Decisiones iniciales*: Incluyen un proceso previo de *ideación, ubicación y decisiones preliminares* en torno a la unidad didáctica la técnica, que se refiere a concretar qué, cómo, cuándo y para qué se va a desarrollar. En principio

se presentan dos posibles orígenes: Si el docente es quien la idea, voluntariamente o condicionado por las circunstancias, y la o las propone: debe estar planificada de antemano. Se procederá a explicarse al grupo de alumnos y a desarrollarse. Si en cambio es el alumnado quien propone, quizá lo propio sea un análisis de la pertinencia y viabilidad didácticas de la técnica, en su caso con la comisión de alumnos correspondiente, en alguna tutoría. Venga del profesor o de los alumnos y en función de las circunstancias, cabrían varias decisiones preliminares sobre la o las técnicas) en que se está pensando: rechazarla, posponerla, aplicarla, modificarla, antecederla con otras, incluirla en otras, sucederla por otras, complementar a otras, englobarla por otras, proponer otra técnica, etc.

- b) *Programación, en sentido estricto*: En cualquier caso, en la medida en que cualquier propuesta metodológica se programa, se ofrece un esquema que pretende ser útil para ello:
1. *Tema* de la unidad didáctica o nombre de la propuesta metodológica.
 2. *Ubicación y enmarque*: Nombre del profesor, ciclo, curso, área o áreas de experiencia, de conocimiento o asignaturas de referencia. En su caso, la unidad didáctica que la antecede y sucede, la propuesta metodológica en que se inscribe, con que se relaciona o incluye (ver más adelante ‘subprogramaciones’), fechas entre las que se prevé su desarrollo y otros datos orientadores que se consideren relevantes.
 3. *Justificación educativa*: Por qué es educativamente importante en relación con la o las áreas o asignaturas de referencia, las necesidades de los alumnos, la transversalidad que atiende (vivir con buena salud, convivir en respeto e igualdad, construir la paz, consumir adecuadamente, cuidar el medio, comprender la dimensión sexual humana, ser buen ciudadano y buena persona, etc.), los recursos disponibles, la actualidad, el futuro, etc. En su caso y si se considera relevante, se puede hacer referencia a otras propuestas metodológicas incluidas (ver más adelante Subprogramaciones).
 4. *Diagrama significativo, esquema o mapa de contenidos*: Proponemos iniciar la programación con un esquema o mapa de contenidos (conceptual, de procedimientos, de actitudes, de sentimientos, etc.), una red de *mentefactos* (Zubiría), disciplinar o supradisciplinar. Aunque se pueda presentar al principio, conviene realizarse al finalizar la programación. Se trata de que el lector, en un golpe de vista, perciba globalmente lo que a continuación puede analizar.

Cuadro 2.1. Vinculación con el currículo

<i>Competencias</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Bloques de contenido</i>	<i>Corrección</i>	<i>Criterios de evaluación</i>
Primera competencia	Objetivo 1	Contenidos	corres-	Criterio/s de evaluación correspondiente/s.
Segunda competencia	Objetivo 2	Contenidos	corres-	Criterio/s de evaluación correspondiente/s.
Tercera competencia		pondientes		
Etc.	Objetivo n	Contenidos	corres-	Criterio/s de evaluación correspondiente/s.
		pondientes		

5. *Vinculación con el currículo*: A través del proyecto educativo (didáctico o curricular) de referencia, se expresará la relación con las competencias (cuáles, por qué y cómo se van a desarrollar desde todas las áreas o materias implicadas) y con las áreas de conocimiento o materias, dentro de las cuales conviene especificar los objetivos, bloques de contenido y criterios de evaluación con los que la propuesta se vincula o que en cada área del ciclo se van a programar. (Es especialmente práctico confeccionar, por áreas curriculares o asignaturas, tablas independientes en las que se hagan corresponder los objetivos, bloques de contenido y criterios de evaluación del primer –o idealmente segundo nivel de concreción curricular- vinculados. De ese modo, emergerá entre los elementos de las áreas o materias vinculadas coherencia y claridad. Estas tablas se han de realizar a partir de la tarea de planificación previa en el mismo sentido que se recomendó para ser desarrollada por el equipo didáctico) (ver cuadro 2.1). La justificación didáctica y profesional de esta vinculación es que la programación no se hace en el aire; una de sus funciones es concretar la enseñanza de las prescripciones curriculares del currículo oficial (estatal o autonómico), a través del segundo nivel de concreción (parte correspondiente de los proyectos curriculares de cada etapa o de los proyectos educativos de etapa).
6. *Vinculación con la transversalidad y la educación en valores aplicada*: Así mismo, aunque se haya podido mencionar en la *justificación*

educativa, se concretará la vinculación desde cada uno de los temas transversales, recuperando, para el caso de España, la propuesta enunciada inicialmente en los Programas Renovados de la LGE de 1970 y desarrollada por la LOGSE de 1990. Proponemos que los avances en complejidad, como es éste, no se pierdan, de modo que puedan ser considerados de manera adecuada en todos los niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria desde áreas o materias curriculares específicas o transversalmente y desde la tutoría, con independencia de los mínimos prescritos en los currícula oficiales de la Ley Orgánica de referencia.

7. *Evaluación inicial de la propuesta metodológica o inmediata*: Cuáles son los requisitos necesarios y con qué técnicas, instrumentos y actividades se va a analizar lo que se sabe y cómo se sabe. Conviene desarrollarla con antelación, antes de terminar la anterior unidad didáctica o propuesta metodológica, para planificar los cambios en función de lo obtenido.
8. *Objetivos didácticos*: Se sugiere organizar y presentar por áreas y por clases, en correspondencia al horario. Hacen referencia a qué se pretende que los alumnos aprendan y desarrollen. Mejor es que sean pocos, variados y muy presentes (conscientes). Conviene que estén definidos con flexibilidad: que no atrapen el aprendizaje posible. Internamente han de pretender una compensación de elementos didácticos en dos planos: las capacidades cuyo desarrollo pretenden y la clase del contenido que incluyen. Las primeras implican objetivos conceptuales, de procedimiento, de actitudes y de sentimientos equilibrados. Las segundas han de pretender la presencia armónica (variable, según el nivel educativo) entre capacidades cognoscitivas, afectivo-comunicativas, de equilibrio y madurez personal, psicomotrices, de inserción socio-profesional, etc.
9. *Contenidos didácticos*: Se sugiere organizar y presentar por áreas y por clases, en correspondencia al horario. Los contenidos se refieren a aquello de lo que trata la enseñanza o qué se prevé que se va a aprender. Pueden ser de diversas clases: hechos, conceptos, características, procedimientos, habilidades, actitudes, sentimientos, etc. Los contenidos y sus representaciones pueden ser globalizados, disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, etc. Pueden incorporar competencias transversales o comunes de forma explícita, y pueden expresar vinculaciones a *temas transversales* (relacionados con la educación en valores) y al cultivo de virtudes personales.
10. *Organización didáctica*: De varios tipos:

- *Espacial* (espacios dónde se va a desarrollar): lugar de realización, expreso globalmente o por fases. Puede ser útil reflejar en una hoja un plano del aula o espacio didáctico, destacando sus instalaciones fijas (ventanas, puerta, pizarra, enchufes, etc.) y sus zonas, sobre el que superponer posibles configuraciones, que variarán según los diversos agrupamientos y propuestas metodológicas. Su concreción puede realizarse en las *actividades didácticas* (ver propuesta de tabla más adelante).
 - *Temporal* (durante cuánto tiempo y en qué momentos se va a desarrollar): duración de la propuesta, duración de las sesiones, horario, etc.
 - *Personal* (con quién/es se puede contar para su desarrollo, en su caso).
11. *Fases de desarrollo* (en su caso): Se refiere, en su caso, a la secuencia flexible sobre la que se realizará la propuesta.
 12. *Actividades didácticas* (o sea, de enseñanza-aprendizaje-formación-evaluación-innovación): Se sugiere organizar y presentar por áreas o asignaturas, en correspondencia al horario, en caso de decidir el desarrollo de una enseñanza disciplinar. Se recomienda como medida práctica la elaboración de una tabla de doble entrada con las siguientes categorías y valores (ver cuadro 2.2.).

Cuadro 2.2. Plan de actividades didácticas

Día/ semana: Cuándo	Nombre de la actividad: Qué	Pretensión: Para qué	Fases de desarrollo (en su caso): En qué mo- mentos	Agrupamiento (por fase o para cada acti- vidad): Cómo	Recursos didácticos: Con qué	Espacios didácticos: Dónde

<p>Ejemplo: Semana 2 / Se- sión 2</p>	<p>Ejemplo: “Explicación, realización de mentefac- to colectivo y preparación de proyecto”</p>	<p>Propuesta de claves: AC: <i>Aprendiza- je comprensivo</i> R: <i>Refuerzo o recuperación</i> A: <i>Ampliación o enriqueci- miento</i></p>	<p>Ejemplo: 1) Inicial 2) Talleres 3) Inmer- sión temá- tica 4) Final</p>	<p>Propuesta de claves: 1) Según la forma de orga- nizarlos: L: <i>Libres o por elección</i> D: <i>Por designa- ción docente</i> M: <i>Mixto</i> 2) Según el tipo de agru- pamiento: Ho: <i>Homogé- neo</i> He: <i>Heterogé- neo</i> M: <i>Mixto</i> 3) Según el grupo de refe- rencia: C: <i>Alumnos de la clase</i> N: <i>Alumnos del nivel o curso</i> Ci: <i>Alumnos del ciclo</i> E: <i>Alumnos de la etapa</i> O: <i>Alumnos de otras etapas</i></p>	<p>Ejemplo: “Fotocopias, textos de la biblioteca de aula”</p>	<p>Propuesta de claves: C: Clase habitual. P: Aula poli- valente G: Polide- portivo o gimnasio. Z: Zona co- mún Pa: Patio. S: Salida. O: Otros</p>
---	--	--	--	---	---	---

				4) Según los alumnos agrupados: I: <i>Individual</i> P: <i>Parejas</i> PG: <i>Pequeños grupos</i> GG: <i>Gran grupo</i> GC: <i>Grupo cooperativo</i>	
--	--	--	--	---	--

13. *Subprogramaciones* (técnicas de enseñanza incluidas en la unidad didáctica): Cabe definir en la tabla anterior un espacio para otras propuestas metodológicas incluidas dentro de la propuesta metodológica programada. Pueden entenderse como ‘actividades’ dentro de la programación envolvente, que en este caso pueda ser la unidad didáctica de referencia. Por ejemplo, una entrevista pública, un taller, un proyecto, una inmersión temática, una salida, etc. Para cada una de estas técnicas de enseñanza o relativas ‘actividades’ es de aplicación todos los apartados de la unidad didáctica (tema, vinculación con el currículo, etc.). Por tanto, se recomienda que el docente mencione la propuesta dentro de la tabla y que remita al lector a un anexo, en el que se pueda desarrollar una programación abreviada que podría incorporar estos elementos:

- Nombre de la técnica y título. Por ejemplo: “Taller de robots”.
- Breve justificación educativa específica.
- Objetivos didácticos
- Contenidos didácticos
- Organización
- Fases
- Tipos de actividades
- Recursos didácticos
- Evaluación formativa, continua y final.

14. *Recursos didácticos necesarios*: Puede incluirse en este párrafo, en caso de que se entienda más adecuada o útil una presentación sintéti-

ca o común que analítica (por fases o para cada actividad específica), como en caso del apartado anterior.

15. *Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje*: Técnicas, instrumentos, principales actividades de enseñanza-aprendizaje, dificultades, problemas, decisiones adoptadas, anécdotas, actitudes, intervenciones necesarias, orientaciones, etc.

- *Evaluación continua y formativa del aprendizaje y la enseñanza*: Se trata de expresar las clases de evaluación, técnicas e instrumentos con que esta evaluación se va a desarrollar, para analizar y orientar al alumno e, indirectamente, ajustar la enseñanza.
- *Evaluación final del aprendizaje formativo*: Conviene articularla sobre criterios de evaluación que tomen como referencia el conocimiento suficiente de cada alumno. O sea, los logros (aprendizajes básicos) esperados al finalizar el proceso que indiquen cuándo se puede decir que los objetivos didácticos se han conseguido o superado, pero actualizando en la interpretación del criterio quién, desde dónde y cómo lo ha realizado. La evaluación sistemática del aprendizaje y la formación ha de concretar las técnicas para la recogida y análisis de datos, los instrumentos de evaluación y las actividades de enseñanza-aprendizaje concebidas con tal fin. Han de considerarse la mejora de la motivación por el conocimiento y el clima grupal, el logro de objetivos didácticos, la adquisición de contenidos, la superación de criterios de evaluación, el progreso personal, etc. El proceso puede apoyarse en heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
- *Evaluación final de la enseñanza*: Es muy recomendable su desarrollo sobre criterios de evaluación analíticos del proceso didáctico, comprendidos como buenos referentes para la autoevaluación docente y la heteroevaluación que del docente puedan realizar los alumnos. Específicamente, se pretende el análisis para la mejora de los objetivos, los contenidos, las actividades desarrolladas, la organización espacial, personal, temporal y material (eliminación, sustitución, redistribución...), la actuación docente, la adecuación global de la propuesta, la mejora relativa respecto al desarrollo de propuestas anteriores, etc. En ella puede incluirse una coevaluación o un coloquio final de la experiencia y de la propuesta metodológica: Se trata de hacer balance global de la experiencia didác-

tica por parte de los alumnos y del profesor. Puede apoyarse en otras técnicas con las que enriquecer la coevaluación: observación sistemática, cuestionario, entrevistas individuales y de grupo, etc. Desde el punto de vista docente, interesa reparar en procesos y logros, debilidades y fortalezas, y en propuestas de mejora por parte del docente y en grandes reajustes o conclusiones para desempeñar y mejorar aplicaciones futuras. Esta evaluación, si se hace, debe ser natural, no obsesiva ni rutinaria, y acompañar procesos de crítica, responsabilidad y cambio educativo.

16. *Tutorías fuera del aula (en su caso)*: Pudiera preverse como: 1) Orientación de apoyo individual. 2) Orientación didáctica a parejas de trabajo o estudio. 3) Orientación didáctica a pequeños grupos. 4) Sesión de orientación o tutoría colectiva al gran grupo.
17. *Anexos*: Estaría formado por toda aquella información cuyo significado o volumen aconseja figurar aparte, de modo que no interrumpa la lectura y uniformidad de la unidad didáctica. Por ejemplo y si se estima oportuno: Subprogramaciones, instrumentos de evaluación, programación de aula para el curso correspondiente, artículos, fichas, guías, instrumentos de evaluación, etc.
18. *Observaciones*: Anotaciones relevantes no incluidas en algún apartado anterior.
19. *Bibliografía de referencia*: Los temas de las diversas unidades de programación se han de basar en un conocimiento actualizado que fundamente la actuación didáctica. Se reflejará en este apartado una breve relación bibliográfica compuesta de libros, artículos y/o sitios web, tanto para los alumnos como para el profesor.