

PRÁCTICAS DE PROGRAMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

MONTENEGRO, JESICA¹; TRAVERSO, VIVIANA²; CORDERO, SILVINA³

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

² Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

³ Grupo de Didáctica de las Ciencias, Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (UNLP-CONICET) y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

montenegro_jessica@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente trabajo apunta a describir las prácticas de programación de la enseñanza de docentes de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, en el área de Ciencias Naturales. Se propone caracterizar las principales configuraciones y modos de concebir y llevar a cabo la tarea, a partir del análisis de documentos escritos entregados por docentes. Se trata de un trabajo descriptivo y el enfoque adoptado integra rasgos de los estudios de corte interpretativo, en tanto busca caracterizar las prácticas de programación desde planificaciones aportadas por los actores. El análisis documental realizado posibilitó describir los formatos de las planificaciones y componentes e identificar algunas configuraciones y modalidades de programación y los saberes implicados en su producción. También se identificaron diferentes grados de apropiación y resignificación del texto curricular y diversas mediaciones. De los documentos analizados se infirieron algunas funciones otorgadas a la programación y el enfoque de enseñanza de las ciencias naturales.

Palabras clave: programación de la enseñanza, modalidades de planificación didáctica, área de ciencias naturales, textos curriculares, mediaciones.

PRÁCTICAS DE PROGRAMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

¿Los docentes de escuela primaria de ciencias naturales programan su enseñanza? ¿Cómo lo hacen? ¿Cuáles son las fuentes de sus deliberaciones?

La investigación en educación en ciencias naturales no brinda respuestas a estas cuestiones. Desde la investigación educativa en general, se sabe que las decisiones que el docente toma en la programación de la enseñanza forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos –y sus posibilidades y necesidades–, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículum y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio, los recursos, etc. Exige del docente un esfuerzo de puesta en relación de todos estos componentes, su ponderación, síntesis y proyección hacia el futuro.

A partir del interés por este tema -a través de una beca de investigación¹- se ha apuntado a describir las prácticas de programación de la enseñanza de docentes de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, en el área de Ciencias Naturales. Se pretende caracterizar configuraciones y modos de concebir y llevar a cabo la tarea, a partir del análisis de documentos escritos realizados por docentes. Por medio de este análisis, se pretende tipificar las principales modalidades y tendencias sobre la programación de la enseñanza. Se trata de un trabajo descriptivo y el enfoque adoptado integra rasgos de los estudios de corte interpretativo, en tanto busca caracterizar las prácticas de programación desde las prácticas de los actores.

La temática se enmarca en un Proyecto de Investigación más amplio², que aporta el abordaje de un corpus empírico de referencia acerca de las prácticas de programación de docentes en el contexto actual. La focalización propuesta permite la profundización de una de las dimensiones de aproximación al objeto de estudio planteado.

En esta ponencia, se presenta una primera descripción de prácticas de programación de maestros de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, del área de ciencias naturales, a partir de los documentos escritos producidos por ellos mismos. Ello ha permitido analizar formatos de las planificaciones y componentes e identificar algunas configuraciones y modalidades de programación en cuanto a concepciones de base y sus vertientes teóricas, los saberes implicados en su producción y algunas tensiones constitutivas.

MARCO TEÓRICO

Considerando los propósitos del trabajo, se plantea brevemente un marco conceptual que posibilite identificar las principales dimensiones de la temática abordada.

¹ Otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Período: 1/9/11-1/9/12. Becaria: Jéscica Montenegro, Directora: Silvina Cordero, Co-directora: Viviana Traverso.

² “Programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas”, Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de la UNLP-SPU. (H588). 2011-2012. Directora: Raquel Coscarelli.

La enseñanza es una práctica social (Edelstein y Coria, 1996), una acción compleja, intencional, singular, contextualizada, ética y política; es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación de un aprendiz y un contenido a aprender y, por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios (Cols y Basabe, 2007). En tal sentido, la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. Es una actividad práctica (Cols y Basabe, 2007). Cabe aclarar que práctico no refiere a lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, plantea -en este caso- el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (Schwab, 2008).

Desde un punto de vista procesual, la enseñanza implica una fase preactiva -aquella en la cual se concibe y programa la tarea-, una fase interactiva -que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos- y una fase postactiva -en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores- (Jackson, 1975).

Así, la programación corresponde al momento de concepción y anticipación de la enseñanza e implica una serie de prácticas y decisiones de distinto tipo -como la búsqueda de materiales y fuentes, la consulta con pares, la escritura de borradores y del documento final de planificación. Prácticas y decisiones que forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que los docentes deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. Se advierte que si bien programación y planificación implican pensar sobre la enseñanza, no toda reflexión que realiza el docente sobre su tarea deviene en un documento escrito. En adelante, nos ocuparemos del estudio de la planificación, la que se formaliza y exterioriza en los planes escritos que el maestro elabora para el año, ya que se considera 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" (Augustowsky y Vezub, 2000:10).

El escenario del aula es caracterizado por la inmediatez y la multidimensionalidad (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983). Las instancias de planificación, si bien no están exentas de una dosis de incertidumbre (como así también sucede entre la planificación y la clase misma), ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas, estimar y planear hipótesis.

Considerando lo expresado, todo este proceso se asemeja a la adopción de una estrategia³, en la que se articulan propósitos, objetivos, contenidos, formas de organización de la clase y recursos alrededor de una organización del espacio y una distribución de los tiempos. La planificación que

³ Con el empleo del término estrategia, en el campo curricular y didáctico, se intenta habitualmente destacar el papel del docente en este proceso de toma de decisiones. Stenhouse constituye un ejemplo de esta orientación. Para él, el uso de esta noción "*parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.*" (Stenhouse, 1984: 54). De modo semejante, Edelstein destaca la dosis de elaboración propia que este proceso supone por parte del docente a través del concepto de *construcción metodológica*, que alude a un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Hablar de construcción metodológica implica, para la autora, reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. (Edelstein, 1996)

elabora el docente es el documento que resulta de esta actividad mental de diseño. Aunque no refleja de modo completo el conjunto de las reflexiones, interrogantes y aspectos no resueltos en el proceso, permite apreciar algunos aspectos de esta anticipación.

Asumimos aquí la idea de diseño como construcción metodológica (Edelstein, 1996, 2002). El diseño de clase desde esta perspectiva toma en consideración que el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula sino que implica momentos de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo al momento de pensar una propuesta de enseñanza (Edelstein, 1996). A su vez, esto significa “reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (...) incide en la vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica” (Edelstein, 1996). En suma, definir lo metodológico implica tanto el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción, como el atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende y del contexto particular de intervención (áulico, institucional, social y cultural). Siguiendo a Edelstein, la construcción metodológica no es absoluta sino relativa y singular. Se elabora casuísticamente y conlleva adscripciones sobre el enseñar y el aprender. Al diseñar el docente estructura el saber a los fines de la enseñanza, “trabaja” con el contenido en vistas a la enseñanza, lo que implica elucidar el tema de diversas formas, reorganizarlo y dividirlo.

Como se menciona más arriba, la enseñanza es una práctica social. Las decisiones y juicios de los docentes, su modo de definir y orientar la acción están mediados por los significados compartidos y socialmente construidos acerca de la educación y la escuela, el *currículum*, la enseñanza y el docente, el alumno, el aprendizaje, el conocimiento entre otros aspectos. La cultura profesional constituye un conjunto de significados sancionados, formas de pensar y hacer legitimadas, que preceden y atraviesan al sujeto individual, al tiempo que le ofrecen diferentes puntos de identificación y anclaje. Ofrece un marco para el pensamiento y la acción de los sujetos, para interpretar las propuestas de innovación, las demandas curriculares y las situaciones cotidianas a las que se enfrentan. Pero además, la enseñanza es, indudablemente, una acción caracterizada por la complejidad y multiplicidad de marcos simbólicos de referencia. El texto curricular y el discurso pedagógico y didáctico, que llega frecuentemente por vía de la capacitación y los textos oficiales, tienen un papel destacado entre dichos marcos.

Todo *currículum* constituye un texto normativo que vehiculiza distintos tipos de regulación. Estructura sentidos y opera como un marco cognitivo que establece límites y puntos de referencia para la acción docente. Expresa significados sancionados y prescripciones relativas a lo que se considera legítimo enseñar. En tanto referente, el *currículum* ofrece planos para la interpretación y apropiación de los sujetos. Los rasgos que asume este proceso están dados por características propias de la historia del sujeto y del contexto institucional, pero además por la particularidad del texto curricular. Un aspecto central es el alcance y la profundidad de la prescripción curricular, es decir, los límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y aquellos que pueden ser definidos en situación local por escuelas y profesores.

Si bien se reconoce la existencia de significados amplios del término *curriculum*, aquí se entiende que el diseño curricular o el *curriculum* prescripto –en su acepción como sustantivo– se asemeja al documento curricular, refiere al *curriculum* escrito, oficial, a aquella versión formal que da cuenta de la propuesta formativa adoptada para un determinado trayecto del sistema educativo. Así, todo documento curricular prescribe acciones, evidencia clasificaciones y modos de regulación de las prácticas educativas.

Por último, retomamos de Cols (2004) las razones que pueden apoyar la importancia de programar. La autora explica que el diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones; y una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto – que puede presentar grados de formalización variable.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque adoptado integra rasgos de los estudios de corte interpretativo, en tanto busca caracterizar las prácticas de programación desde las prácticas de los actores. Como ha señalado Erickson (1989), los estudios interpretativos acerca de la enseñanza se caracterizan por su interés en la captación del significado humano en la vida social y en la comprensión de la naturaleza y estructura de los hechos. Podríamos decir también que el estudio presenta los rasgos de lo que Astolfi (1993) denomina investigaciones “de significación”, cuya característica peculiar es intentar dar cuenta de la complejidad de situaciones didácticas singulares. El trabajo del investigador procura hacer emerger el sentido de las situaciones y fenómenos que se analizan a partir de un trabajo de lectura e interpretación de carácter hermenéutico. En términos de Ricoeur, “lo que la hermenéutica intenta comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable” (Ricoeur, 1986:98). Asumir un punto de vista interpretativo en la investigación acerca de la enseñanza, supone considerar que no es posible plantear la existencia de significados fijos y obvios; por el contrario, los seres humanos crean interpretaciones significativas del mundo que los rodea. Y esas interpretaciones juegan un papel decisivo en su acción. La captura del significado demanda un trabajo recursivo, de lectura y relectura. En tanto la totalidad del sentido es inaccesible, el trabajo de interpretación es, en sí, una tarea siempre inacabada.

En el análisis debe tenerse en cuenta, además, el lugar que juegan los marcos de referencia del propio investigador. Esto es así porque la comprensión es situada; se hace siempre desde una determinada perspectiva, enraizada en los preconceptos del intérprete. Es, a su vez, histórica, no se da fuera del tiempo, es mediación entre pasado y futuro y siempre abierta a nuevas comprensiones. El horizonte hermenéutico es el contexto histórico específico al que pertenece todo intérprete y es producto de una tradición que ha legado al presente un conjunto de prejuicios (Gadamer, 1993). El propio analista es un analizador, puesto que él mismo pertenece a una lengua, a una cultura, a una tradición o a una historia (Resweber, 1988). La adopción de un punto de vista hermenéutico para el análisis del discurso de los docentes no supone el abandono de

distintas formas de “objetivación” en el análisis del material empírico relativo al discurso y la acción del docente, como momento indispensable de todo proceso de comprensión. Tampoco implica una ausencia de interés por la búsqueda de ciertas tendencias y configuraciones prototípicas en relación con el fenómeno estudiado. Es por ello que, tratándose de un estudio descriptivo, se profundizará en la caracterización de las prácticas que permita identificar tendencias y tipificar modalidades de programación de los docentes, apoyándose en información proveniente de los documentos escritos ofrecidos por los maestros.

Se realizará un análisis documental de las planificaciones del área de Ciencias Naturales aportadas por docentes del Nivel Primario. Según Del Rincón (1995) el análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos y pretende obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación.

En este caso se ha partido de la definición de categorías de análisis, que fueron:

- Unidad temporal a la que refiere la planificación.
- Formato.
- Componentes de la planificación:
 - Carácter de cada componente.
 - Relaciones entre los componentes.
 - Grado de desarrollo de los diferentes componentes.
- Grado de visibilidad del enfoque de enseñanza y de aprendizaje que caracteriza a la propuesta.
- Relación con el texto curricular del área.

También fue considerado lo que plantea Cols (2004), quien explica que las decisiones involucradas en la elaboración de diseños didácticos refieren a la definición de objetivos y propósitos, el tratamiento del contenido (selección, secuencia y organización), la elaboración de estrategias de enseñanza, la decisión sobre los materiales de enseñanza y las formas de evaluación y la necesaria articulación entre los componentes de la misma.

Asimismo, entendiéndose que, como dice Edelstein (2002), cada parte de la propuesta constituiría una unidad de sentido, cada segmento tendría sentido por sí mismo y dentro del diseño como totalidad, guardando así coherencia interna. Aludiendo a Feldman (2009), cada componente tiene un valor específico y probablemente la integralidad y el equilibrio del programa dependan del uso armónico de las distintas dimensiones.

Para esta ponencia se presenta el análisis de las planificaciones de dos maestras de segundo ciclo de Educación Primaria que se desempeñan en la ciudad de Ensenada.

RESULTADOS

Los documentos que se analizan, en primer término, fueron aportados por Sandra, una docente de 5° año de una Escuela Pública de Ensenada. La Institución participa del Proyecto “Escuelas del Bicentenario”. En el marco del mismo, la docente recibió asesoramiento de capacitadores de Matemática y Ciencias Naturales en el año en que se realiza el trabajo de campo. Se trata de una docente de 22 años de antigüedad en el desempeño de la profesión, 20 en la escuela y gran parte en segundo ciclo. Enseña en las cuatro áreas curriculares.

Algunos de los documentos que presenta la docente a título de planificaciones son escritos entregados por el capacitador a ella. Dichos documentos incluyen:

- Mapa curricular de ciencias naturales “Escuelas del Bicentenario” para 4°, 5° y 6° años, con especificación de unidades de contenidos.
- “Punteo de contenidos 5° año de EPB”: organizados por unidades disciplinares.
- “Preguntas (para guiar al maestro en su tarea y evitar que algún tema importante sea olvidado)”: listado organizado por unidad.
- Mapa conceptual de una unidad (1: Nutrición).
- Unidad didáctica: se estructura con “conceptos clave” y “competencias científicas”.
- Secuencia didáctica: incluye semana, fecha de encuentro, contenido a desarrollar, actividad, recurso.

Por otro lado, la docente presenta su propia elaboración de la propuesta, distinguiéndose los siguientes documentos:

- Planificación anual: enuncia contenidos organizados en 5 grupos temáticos.
- Planificación diaria (carpeta del docente). A continuación se describirán los componentes sobre los que decide:
 - Se enuncian consignas, preguntas que deberán resolver los estudiantes en sus cuadernos (leer, resumir, realizar un gráfico). Propone también tareas de clasificación por medio de cuadros que engloban conceptos, categorías. Se identifican preguntas cuya respuesta no se aclara si será oral o escrita.
 - Aparecen pequeñas definiciones o descripciones de procesos.
 - Se identifican, en una planificación de la primera unidad, enunciados, bajo la pregunta “*qué quiero que los chicos aprendan en esta clase*”, diversos contenidos que deberán aprender los estudiantes: “*que un científico debió hacerse muchas preguntas para llegar a las conclusiones de sus experimentos*”, etc.
 - En la carpeta didáctica aparecen marcas, preguntas, apreciaciones (por ejemplo: “*el vocabulario utilizado no es de los niños por lo tanto no hay producción propia*”), y la firma y el sello de la directora del establecimiento.

En un primer análisis se observa una presencia fuerte de la propuesta de capacitación mencionada, inferida, inicialmente a partir del hecho de haber entregado la docente como programación de su enseñanza documentos elaborados por el capacitador. Dicha propuesta enfatiza los contenidos conceptuales y disciplinares, como así también las actividades a desarrollar en el aula. El documento titulado "Unidad I" plantea, entre otras, la realización de actividades experimentales. Su análisis evidencia que bajo la definición de competencias científicas se incluyen actividades, vinculadas a contenidos en algunos casos, cambiando el sentido de la noción de "competencia científica". El uso de esta denominación no aparece en el texto curricular a nivel provincial. En el documento titulado "Secuencia didáctica" predomina la enumeración de contenidos y actividades. Hay aquí ya una selección acotada de contenidos respecto de lo propuesto en el documento titulado "Unidad I" y más aún respecto del denominado "Mapa conceptual". Se introducen contenidos que no figuran en la unidad, y sólo aparecen en 6° año en el diseño curricular provincial.

Este análisis conduce a visualizar el rol del capacitador como mediador entre el texto curricular y la programación de la enseñanza por parte de la docente. Los documentos aportados por el

capacitador evidencian tensiones con el diseño curricular vigente, al introducir contenidos y nociones no planteadas por este último.

En la planificación anual propia, la docente enumera contenidos conceptuales, al igual que el capacitador en su "Punteo de contenidos". Agrega a lo planteado por el capacitador un grupo temático previo referido a la "*Diversidad de los seres vivos*" y discrimina "*La organización del cuerpo humano*" (en sistemas) antes de trabajar "*Los alimentos*" hablando de la nutrición en el hombre. El grupo temático relacionado con la diversidad de los seres vivos recupera un eje conceptual del diseño curricular provincial.

En la carpeta didáctica reaparecen actividades, contenidos y recursos propuestos por el capacitador, sin guardar relación con lo planteado en la planificación anual. Allí prevalece aquello que resolverán los alumnos: actividades. En algunas de ellas no se indica la manera o recurso a través de los cuales serán resueltas (por ejemplo: se indica "Realizar el gráfico" sin ningún otro tipo de información). Aparece escasamente la explicitación de los recursos didácticos, se menciona un artículo de revista, a abordar a partir de preguntas.

No aparecen discriminadas con claridad las intervenciones de la docente, ni se mencionan propósitos de la enseñanza, objetivos de aprendizaje, ni evaluación. Se observan similitudes con las planificaciones entregadas por el capacitador, en las que prevalece la descripción de contenidos y actividades.

Los documentos aportados permiten, por un lado, evidenciar el carácter normativo, prescriptivo y regulatorio tanto del texto curricular como de la propuesta de capacitación. Como intérprete de ambos, esta docente pone en tensión diversamente en cada una de sus producciones las prescripciones planteadas.

Por otro lado, al incluir descripciones de actividades, cuya interlocutora podría ser la directora y su presencia a través de diversas marcas, emerge la función de la programación como forma de regulación y orientación de la acción, representación y comunicación. Según Augustowsky y Vezub (2000) "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. (...) 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" (Augustowsky y Vezub, 2000:10).

El segundo grupo de documentos que se analiza fue aportado por Mariana, docente de 4° año de la misma Escuela Pública. En el marco del Proyecto "Escuelas del Bicentenario", la docente recibió asesoramiento de capacitadores de Prácticas del Lenguaje en el año en que se realiza el trabajo de campo. Dada la organización del Proyecto no recibió asesoramiento sistemático del capacitador de Ciencias Naturales, sí tuvo posibilidad de consultar dudas sobre la enseñanza en el área. Se trata de una docente de 8 años de antigüedad en el desempeño de la profesión y en la escuela, gran parte de su actuación ha sido en 3° y 4° año, rotando de año con el grupo de alumnos. Enseña en las cuatro áreas curriculares.

El primer documento se titula "Planificación en Ciencias Naturales. Año lectivo 2011. Curso: 4°". Se trata de una planificación de tipo anual.

- En el documento bajo la palabra "*Propósito*" se mencionan acciones que deberán alcanzar los estudiantes "*leer, investigar, interpretar, experimentar y sacar conclusiones para incorporar estrategias de comprensión en el desarrollo de variados conceptos que involucren los*

espacios, los paisajes, los materiales, los seres vivos, el mundo físico, en su interacción y diversidad”.

- Por otro lado, se enuncian como subtítulos conceptos como: “*Seres vivos*” o “*Los materiales*”, de los que se desprende una lista de contenidos específicos.

Otro de los documentos está estructurado en unidades, presentadas de manera mensual (planificación mensual). En este documento se observa la presencia de las cuatro áreas de enseñanza: prácticas del lenguaje, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales. Debajo de cada área, se enuncia un listado de contenidos referidos al área (por ejemplo: unidad 1. “*Los materiales y sus cambios, Materiales naturales y manufacturados*”, etc.). Todas las áreas y la selección de contenidos se vinculan a una especie de “lema”⁴ (por ejemplo “*Cambia, todo cambia...*”). Por último, desde el lema se desprende otro título: “Evaluación”, en la que se indican tiempos, formas y recursos de la evaluación.

El tercer documento presentado propone planificaciones diarias (carpeta de la docente. En las primeras se indica la fecha en la que se va a desarrollar cada planificación):

- Cada planificación comienza con un título: (por ejemplo: “*Características de los seres vivos; Experimentamos*”, etc.). Luego del título aparecen consignas y actividades enunciadas para ser resueltas por los estudiantes.
- Se explicita la lectura de un texto en clase y la resolución de trabajos prácticos para ser realizados de manera domiciliaria.
- Se advierte en una de las planificaciones diarias una propuesta de clasificación para que realicen los estudiantes respecto a los “*útiles de la cartuchera*”. Allí se observa el registro de lo realizado bajo la pregunta “*¿qué criterios usamos para clasificar?*”. Aparece en forma de cuadro, probablemente a modo de registro posterior, lo realizado por cada uno de los grupos. Seguido a esto, en la planificación se indica: “*Conclusión: Los criterios de clasificación son características que nos permiten diferenciar unos objetos de otros*”.
- Se observa que dejan de aparecer las fechas, reemplazadas por líneas que se ubican en el centro del documento, que darían cuenta de momentos/días diferentes.
- En planificaciones posteriores se indican consignas a resolver y preguntas a responder por los estudiantes.
- Se enuncia también en forma de listado recursos e intervenciones que realizará el docente o aquellas a proponer a los alumnos: “*Lectura del maestro - Toma de notas - Armado de un esquema con la información- Libro de Ciencia en Foco, Aique- pág. 14 y 15- Los cinco reinos de los seres vivos*”.
- Se presentan menciones a la realización experimentos: “*Hoy hicimos el germinador*”. A partir de allí, se indica una serie de acciones para poder realizar el experimento: “*Buscan la experiencia en libros- Hacen lista de materiales necesarios- Traen las semillas remojadas de casa- leemos las indicaciones y seguimos los pasos para armarlos- Armamos planilla para registrar lo que va sucediendo*”.
- Se observa la presencia de diversos manuales que la docente utiliza como recurso para el armado de actividades y de trabajos prácticos.

⁴ Según Camilloni (2007), los lemas “son una expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor” (...) “dado su carácter ambiguo pueden ser empleados en diferentes contextos sin perder su capacidad de asumir un sentido”

- Sólo aparece una marca del directivo en estas planificaciones, en la cual corrige a la docente cuando enuncia “la reproducción asexual”, con un “No!” y una X.

La descripción realizada permite reconocer modificaciones entre la planificación anual y la mensual en cuanto al orden de los contenidos. En la planificación anual se indica primeramente “*Los seres vivos*” y en la primera unidad mensual se propone abordar el contenido referido a “*Los materiales*”. Esto daría cuenta de la resignificación que la propia docente realiza de su planificación anual.

La planificación anual se estructura en base a una selección de contenidos conceptuales estructurados por tres ejes disciplinares coincidentes con el diseño curricular provincial. No se incluye el eje “*La tierra y el universo*” prescripto por el diseño. Ello evidencia un grado de apropiación del texto curricular por parte de la docente. Como se ha dicho, la planificación anual enuncia como “Propósito” logros a alcanzar por los estudiantes en términos de resultados de aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico esto correspondería más bien a la enunciación de objetivos, debido a que los propósitos refieren a aspectos a priorizar en la propuesta de enseñanza. Propósitos y objetivos son dos maneras diferentes de expresar intenciones pedagógicas. Los propósitos expresan intenciones y aspiraciones que la escuela y/o los profesores procuran concretar, los objetivos intenciones en términos de logros posibles de los alumnos (Cols, 2004; Cols y Basabe, 2007).

La planificación mensual posee la característica de pretender establecer relaciones entre las diversas áreas curriculares, probablemente recuperando una tradición escolar (que no procede del diseño curricular).

Desde el punto de vista de las funciones de la programación, aquello que escribe en su carpeta la docente está pensado, por un lado, para que quede plasmado en los cuadernos de los estudiantes, ya que se enuncian consignas, tareas, preguntas. Por otro lado, se encuentra un registro que permite a la docente ordenar la propuesta de clase: “*Armado de un esquema, entre todos en el pizarrón y copia en las carpetas*”. Ello refiere a la función de regulación y orientación de la acción para sí misma, en la medida en que muestra su curso de acción y da un marco visible a su tarea.

En esta planificación se observa el planteo de situaciones de enseñanza (semejantes a las propuestas por el diseño curricular⁵), aunque poco estructuradas (al no estar explicitados todos los componentes de cada situación o variar su grado de descripción).

Otra de las mediaciones⁶ entre el texto curricular y la programación de la enseñanza realizada por esta docente es un libro de texto (manual) específico, del cual selecciona diversas actividades escolares y extra-escolares.

REFLEXIÓN FINAL

⁵ Según el Diseño Curricular Provincial de Ciencias Naturales, la noción de situación de enseñanza refiere a “(...) aquellos dispositivos que el/la docente despliega al desarrollar una actividad y en las cuales se involucran los alumnos/as a propósito del aprendizaje de determinados contenidos. Una actividad, entonces, suele implicar diversas situaciones de enseñanza. Una situación de enseñanza comprende el tipo de organización de la clase (total, pequeños grupos, trabajo individual), los materiales que se utilizarán, el tipo de tareas a las que estarán abocados los alumnos/as (lectura, experimentación, intercambio de conocimientos, etc.), el tipo de intervenciones que desarrollará el maestro/a (recorre los grupos, explica, presenta un material, organiza un debate, da ideas alternativas) (2008: 56).

⁶ Esto implica considerar al texto curricular como mediación, debido a que el mismo mediaría entre el saber experto y el saber escolar.

El análisis realizado permitió visibilizar diversos tipos de planificaciones y grados de alcance, presencias y ausencias de componentes y su articulación en cada documento y entre ellos. Acordando con Feldman y Palamidessi (2001), "No hay una única manera en la que deba programarse. Hay modos más útiles ajustados a ciertos propósitos, a ciertos contextos y a ciertas tareas. La programación mediante formatos que deben ser cuidadosamente respetados ocupa mucho tiempo y energía, pero no siempre facilitan la tarea porque la programación es un acto eminentemente práctico y los programas, como los mapas, deben ser representaciones útiles".

También pudieron observarse diferentes grados de apropiación y resignificación del texto curricular y de diversas mediaciones (propuesta de capacitación, libro de texto) por parte de las docentes. De los documentos analizados se infieren diversas funciones otorgadas a la programación: en el primer caso como forma de regulación y orientación de la acción, y como representación y comunicación; en el segundo, como regulación y orientación de la acción para la propia docente. En ninguno de los dos casos la programación se utilizó con la función de justificación, análisis y legitimación de la acción.

Finalmente, este análisis posibilita inferir una predominancia del enfoque tradicional de enseñanza de las ciencias naturales, con algunos elementos de la enseñanza por investigación dirigida (Pozo y Gómez Crespo, 1998).

Lejos de intentar normar, esta presentación tuvo como propósito describir prácticas de programación contextualizadas, de docentes concretas, en instituciones educativas específicas. Ello subsana un vacío en el campo de investigación educativa y constituye un aporte a la reflexión tanto de formadores como de los propios docentes sobre estas prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astolfi, J.P. (1993) Trois Paradigmes pour les Recherches en Didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103: 5-18. (Traducción a cargo de Residencia de Traducción I.E.S. en Lenguas Vivas-U.B.A).

Augustowsky, G., Vezub, L. (2000) La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular. *Revista del IICE*, volumen 16: 40-49.

Camilloni, A. (2007) "Los profesores y el saber didáctico". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (Ed.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. 231 p.

Cols, E. (2004) Programación de la Enseñanza. Ficha de Cátedra. Didáctica I. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. 3-32 p.

Cols, E y Basabe, L. (2007). "La enseñanza". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (Ed.) *El saber didáctico* (125-158). Buenos Aires: Paidós.

Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Dykinson. 427 p.

Diseño Curricular de Educación Primaria (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación.

Edelstein, G. y Coria A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz. 109 p.

Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona, Paidós, MEC. 431 p.

Edelstein, G; (2002) Prácticas de la enseñanza / prácticas docentes. Algunas notas distintivas. *Perspectiva*, volumen 20 (número 2): 467-482.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Colección Universidad y Educación, Serie Formación Docente N° 1. UNGS. 1-36 p.

Feldman, D (2009). Didáctica general. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. 7-71p.

Gadamer, H.G. (1993) *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 430 p.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1983) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. España: Morata. 448 p.

Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 216 p.

Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata. 332 p.

Ricoeur, P. (1986) *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 380 p.

Schwab, J. (2008) Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 482 p.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 311 p.