

LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA COMO GÉNERO PROFESIONAL: USOS Y SENTIDOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Lesson planning as a professional genre: uses and meanings for university-led teacher training

María Elena Molina, Universidad Nacional del Sur, Argentina.

elena.molina@uns.edu.ar

Elda Margarita Monetti, Universidad Nacional del Sur, Argentina

marga@criba.edu.ar

Molina, M. E. y Monetti, E. M. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *RAES*, 13(22), pp. 187-202.

Resumen

Este artículo se centra en la planificación didáctica de clases y en su textualización. Con base en la lingüística textual cognitivo-comunicativa, caracterizamos la planificación didáctica como género discursivo profesional y reflexionamos sobre su incidencia en la formación docente inicial, enfatizando sus usos y sentidos en el hacer docente y en el hacer en la formación de los docentes. En el marco de una asignatura pedagógica que pertenece a los planes de estudio de diversos profesorado de una universidad pública argentina, el estudio se diseñó como un proyecto de investigación-acción en el que los estudiantes realizaron por primera vez una planificación con la ayuda de docentes-tutores y las trabajaron en seminarios semanales de lectura y escritura. Así, desde un enfoque cualitativo-interactivo, analizamos 93 planificaciones elaboradas por estudiantes a fin de problematizar las distintas categorías que, tradicionalmente, se asociaron a la planificación y trabajaron en la formación docente. Los resultados permiten brindar una caracterización lingüística del género y reconocer las complejidades de su enseñanza y su aprendizaje en la formación docente universitaria. De este modo, el trabajo con los futuros docentes requiere orientarse a mostrar que la planificación, pese a ser un género profesional altamente técnico, cuya estructura evidencia secciones relativamente discretas y sin articulación explícita, no puede ser nunca formulaico y ritualizado. En la articulación y tensión entre racionalidades técnicas y procesuales, la escritura de la planificación esconde, en su concisión e iteración, las complejidades epistemológicas y prácticas que la sustentan, sus finalidades y sus alcances para la práctica profesional de los (futuros) docentes.

Palabras Clave: escritura/ argumentación/ enseñanza/ universidad.

Abstract

This article focuses on lesson planning and its textualization. Based on cognitive-communicative textual linguistics, we characterize lesson planning as a professional discursive genre and reflect on its incidence in initial teacher training, emphasizing its uses and meanings in teaching and teacher training. Within the

framework of a pedagogical subject that belongs to the curricula of several teacher training programs in an Argentine public university, the study was designed as an action-research project in which students carried out lesson planning for the first time with the help of teacher-tutors and worked on them in reading and writing seminars. Thus, from a qualitative-interactive approach, we analyzed 93 lesson plans elaborated by students in order to problematize the different categories that were traditionally associated with lesson planning and worked in teacher training. The results allow us to provide a linguistic characterization of the genre and to recognize the complexities of its teaching and learning in pre-service teacher training. In this way, working with this genre requires focusing on emphasizing that lesson planning, despite being a highly technical professional genre, whose structure shows relatively discrete sections without explicit articulation, can never be formulaic and ritualized. In the articulation and tension between technical and procedural approaches, the writing of lesson planning hides, in its conciseness and iteration, the epistemological and practical complexities that sustain it, that give meaning to its purposes and limit its scope for the (future) teachers' professional practice.

Key words: Writing/ Argumentation/ Teaching/ University.

1. Introducción¹

La enseñanza, como acción intencional, interpela a los docentes para que estos sean capaces de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que deliberadamente buscan llevar a cabo (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). De allí que la construcción de una planificación didáctica² como instrumento de trabajo constituya una de las prácticas profesionales en las que se busca adentrar a los estudiantes en los espacios de formación docente inicial (John, 2006; König, Bremerich-Vos, Buchholtz y Glutsh, 2020).

Ahondar en la planificación implica sumergirse en uno de los temas centrales de la agenda clásica de la didáctica (Litwin, 2008). La bibliografía específica acerca de la planificación es muy extensa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Zabalza, 2003; Camilloni, 2007; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010). En ella se enfatiza, particularmente, la importancia de entenderla como una hipótesis de trabajo que permita la reflexión sobre las propias prácticas y no como un molde rígido que delimite inflexiblemente contenidos, propósitos y objetivos escindidos de la práctica.

Asimismo, los diversos estudios abundan en precisiones acerca del lugar que ocupa en la tarea docente, en su utilización como herramienta de reflexión sobre la propia práctica, así como en prescripciones para su construcción. Sin embargo, existen escasos trabajos que aborden la *planificación desde un enfoque discursivo*, que la sistematicen -simultáneamente- como un género entrelazado con la práctica profesional y con la formación docente. En este sentido, el presente artículo profundiza la noción de planificación y su escritura apelando a dos dimensiones entramadas. Por un lado, retomamos antecedentes relevantes que nos permiten delimitar un enfoque discursivo sobre esta práctica. Por otro, caracterizamos la planificación como un género profesional que tiene fuertes implicaciones en la formación docente inicial, en la medida en que forma parte de las habilidades esenciales que se enseñan, redefinen y problematizan en ese ámbito.

¿Por qué caracterizar la planificación como un género profesional? La primera respuesta se vincula con el hecho de que los géneros son necesarios para que se lleve a cabo la comunicación, ya que si no existieran y no los dominásemos, tendríamos que crearlos cada vez y la comunicación sería imposible. Conocer y profundizar las características de un género nos permite no sólo comprenderlo y emplearlo eficazmente, sino también reconocer los cambios producidos y las diversas formas en las que se produce, emplea y enseña en distintos momentos de la historia. Asimismo, en la docencia, reconocer esos géneros cristaliza el hecho de que, cotidianamente, los profesores escriben y producen una variedad de textos en el marco de su trabajo y de las instituciones donde ejercen su profesión. Estos escritos revelan la escritura del trabajo (Delcambre, 1997), en la medida en que permiten a los docentes llevar a cabo sus tareas, alcanzar los objetivos inherentes a sus prácticas y dar sentido a su quehacer (Barrère, 2002).

Ahora bien, ¿por qué focalizar la planificación dentro de los géneros profesionales de los docentes? Porque la planificación es uno de esos géneros que, entrelazando oralidad y escritura, se ejerce en la práctica docente y, a la vez, se enseña en las instancias de formación inicial. En este género, es posible buscar algunos rastros característicos de la tarea docente. En el marco de las corrientes científicas de la didáctica, en los años 60 y 70, se señala como necesario programar anticipada y rigurosamente todos los pasos de las futuras clases, explicitando todos y cada uno de los elementos que la conforman (objetivos, actividades, recursos, contenidos, etc.), a través de formas uniformes de escritura y presentación en las que el docente asume el lugar de un tecnócrata que controla con precisión las situaciones de enseñanza (Brito, 2003). Hoy, como mencionamos, esas visiones han cambiado y conciben al docente como partícipe activo y decisor inmerso en una práctica que es imprevisible, multidimensional y compleja, por lo que la planificación didáctica deviene una hipótesis de trabajo. En el centro de estos debates, el género planificación continúa tensionado por la influencia de los enfoques tecnicistas mientras -simultáneamente- busca nuevas vías de expresión.

¹ Este artículo se realizó en el marco del Proyecto PGI 27/I273 denominado *Las prácticas de extensión, investigación y docencia en la universidad: sus vínculos* y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

² Siguiendo la línea de Feldman y Palamidessi (2001) y Gvirtz y Palamidessi (1998), en este artículo, el término planificación didáctica constituye un sinónimo de denominaciones como programación, diseño, planificación y programa.

2. Diseño y metodología

Los resultados presentados en este artículo abordan los datos cualitativos de un proyecto de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988) desarrollado durante 2019 en la cátedra de Didáctica General, asignatura que pertenece a los planes de estudio de diversos profesorado de una universidad pública argentina³. Este proyecto de investigación-acción se vincula con otros efectuados en diversas universidades argentinas con el propósito de estudiar y, al mismo tiempo, favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional (Carlino, 2005; Padilla y Carlino, 2010). De este modo, en la asignatura que nos ocupa, los estudiantes -luego de observar clases y analizarlas multirreferencialmente (Souto, 2000)- realizan por primera vez una planificación con la ayuda de docentes-tutores, dentro de seminarios semanales de lectura y escritura. El énfasis está puesto en el análisis de ejemplares textuales y en la discusión de los diversos borradores de planificaciones elaborados por los estudiantes. Rápidamente, se evidencia que aprender a planificar implica, entre otras habilidades, aprender a comunicar (de forma oral y escrita) una propuesta de enseñanza. En este artículo, nos centramos en la dimensión escrita de dicha planificación, puesto que esta es la que se enfatiza con predominancia en la formación docente universitaria.

Así, en relación con la recolección y análisis de los datos, durante el ciclo lectivo 2019, se recolectaron 93 planificaciones elaboradas por estudiantes universitarios de profesorado. Las mismas se analizan desde un enfoque cualitativo-interactivo (Maxwell, 2005), mediante dos estrategias fundamentales: la contextualización y la codificación, buscando relaciones de contigüidad y similitud entre los datos (Maxwell y Miller, 2008). A partir de la sistematización bibliográfica y del trabajo con ejemplares textuales, ofrecemos una caracterización de la planificación didáctica como género discursivo profesional y reflexionamos sobre su incidencia en la formación, enfatizando sus usos y sentidos en el *hacer docente* y en el *hacer en la formación de los docentes*.

3. Antecedentes y fundamentación teórica para la construcción de un enfoque discursivo sobre la planificación

En los orígenes de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, Jackson (1975) reflejó una clara intuición del problema de la racionalidad del docente y sentó las bases conceptuales sobre las que se cimentó la investigación posterior. El carácter intencional, propositivo de la acción del profesor lo llevó a diferenciar tres momentos muy variados de su ejercicio profesional: “preactivo”, “interactivo” y “postactivo”. Lo que el profesor hace dentro del aula, en relación con los estudiantes, sería *enseñanza interactiva*; mientras que el trabajo realizado antes de entrar al aula, sería la *enseñanza preactiva* y la reflexión posterior sobre lo allí ocurrido, la *enseñanza postactiva*. Estos momentos difieren cualitativamente en lo que se refiere a los procesos de pensamiento que desarrolla el profesor. Mientras que en la enseñanza preactiva y postactiva aparece un tipo de actividad intelectual deliberativa, altamente racional; en la enseñanza interactiva predomina más una actividad en la que prima la espontaneidad, la inmediatez del aula, la imprevisibilidad en torno a lo que ocurre en la clase.

Tradicionalmente, ubicamos la planificación en el marco de las enseñanzas preactiva y postactiva y la entendemos como todo aquello que el profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura (Contreras Domingo, 1985). La planificación -entendida como un momento de reflexión que imbrica diversas prácticas-, constituye una herramienta de trabajo que permite pensar una clase y plasmar esa reflexión en un escrito (Salinas, 1994). La *planificación didáctica* es, desde una mirada discursiva, la forma de escritura pedagógico-didáctica que se instala casi con exclusividad en las prácticas cotidianas de enseñanza (Brito, 2003), aunque no sin tensiones.

³ Didáctica General - Didáctica II es una asignatura cuatrimestral que se dicta para la Licenciatura en Ciencias de la Educación y para los planes de estudio de los siguientes profesorado de la Universidad Nacional del Sur: Profesorado en Economía, en Economía para la Enseñanza Secundaria, en Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, en Filosofía, en Física, en Geociencias, en Historia, en Letras, en Matemática, en Química y en Química de la Enseñanza Media.

En relación con esta dimensión formal y escrita, desde la didáctica y la teoría curricular, durante años se ha alentado a los profesores a usar un modelo de programación por objetivos como forma de planificar su enseñanza. Este modelo coloca al docente en el lugar de un técnico u operario que precisa determinar sucesivamente los siguientes elementos: a) formulación de objetivos; b) selección de contenidos; c) selección y organización de las actividades apropiadas de aprendizaje; d) selección de los procedimientos de evaluación, entre otros aspectos. En Argentina, en los años sesenta y setenta, el auge de la planificación educativa se plasmó en los discursos de los planes de estudio. Estos comunicaban la prescripción en un formato y con un lenguaje y términos propios de los discursos tecnicistas. La escritura de los docentes estaba marcada por un proceso de descontextualización -reglas generales a seguir, independientes del contexto-, ya que se orientaba más por la necesidad de dar cuenta de la apropiación de los cambios prescriptos que por su traducción reflexiva en las prácticas. En este marco, la escritura pedagógico-didáctica perdió sentido en tanto forma de pensar y producir conocimiento sobre la propia tarea. En este proceso, no aparecen formas de escritura que permitan la vuelta sobre lo escrito y su reformulación: la revisión del propio texto de la enseñanza se concentraba únicamente en la discusión sobre el uso correcto de las formas permitidas para expresarla.

Mucho se ha discutido acerca de este modelo (Gimeno Sacristán, 1982; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984), cuya racionalidad técnica respondía a determinadas condiciones socio-históricas, culturales y teóricas del campo educativo de la primera mitad del siglo XX. Actualmente, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, dicho modelo ha sido reemplazado por una racionalidad práctica (Schön, 2002) en la que el docente toma decisiones situadas y reflexiona sobre las mismas, analiza problemas y busca soluciones. De esta forma, desde un enfoque cognitivo-comunicativo, en su dimensión de escritos, las programaciones actúan como *espacios discursivos de reflexión, análisis y toma de decisiones* que permiten avizorar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de la clase.

A estos debates, se añade el lugar que ocupa la planificación en los establecimientos educativos de los distintos niveles en los que, en muchos casos, se torna un mero trámite administrativo de control y burocratización del trabajo docente (Augustowsky, 2000). En este contexto, pese a que algunos investigadores han trabajado la recursividad y la dimensión epistémica de la escritura en la formación docente (Bombini y Labeur, 2014; Cros, 2011; Daunay y Morisse, 2009; Padilla, 2015), continúa siendo necesario delimitar discursivamente qué precisan escribir los estudiantes cuando se les pide programar la enseñanza. En especial porque, en el medio de las tensiones entre enfoques técnicos y prácticos y de las discusiones sobre los formatos adoptados (listado de ítems, prosa, guión conjetural, tabla, etc.), la escritura didáctica de los docentes resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada en la vida cotidiana de las instituciones educativas (Dussel, 1994). Las formas, a través de las cuales los docentes escriben y dan cuenta de sus tareas de enseñanza, se cristalizan en escritos en los que la reflexión sobre la propia tarea se torna innecesaria.

En contraposición con esta visión ritualizada de las escrituras docentes, desde un enfoque práctico o procesual que recupera puntos relevantes del enfoque técnico (Feldman y Palamidessi, 2010), entendemos que la programación de la enseñanza es un proceso atravesado por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere elaborar un acto de habla complejo que conjugue, a su vez, diversos tipos de actos de habla (instruir, explicar, ejemplificar, justificar, describir, narrar, etc.) (van Eemeren, 2018). En este sentido, programar demanda siempre construir una perspectiva coherente sobre el qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña. Implica elaborar una propuesta que interpele a los estudiantes, que esté fundamentada en el marco de una disciplina y de una asignatura determinadas, dentro de un diseño curricular específico, y que resulte tanto coherente como situada. Una programación de la enseñanza posee cuatro características que enfatizan su dimensión argumentativa: propósito de resolver algún problema, representación de un estado de cosas, anticipación sobre la realización de una cosa y prueba o intento en relación con la acción futura (Feldman y Palamidessi, 2010).

A partir de estas consideraciones, puede verse que la bibliografía didáctica sobre programación es extensa. Sin embargo, por su adscripción disciplinar, esta solo se centra en cómo se lleva a cabo dicho proceso, pero no en cómo textualizarlo o, si se trabaja con su textualización, se lo hace casi exclusivamente en la formación docente y con géneros propios de dicho ámbito.

En relación con este enfoque discursivo hacia la planificación, conviene precisar que entendemos los textos como objetos complejos, que se distinguen por la propiedad de la textualidad, de naturaleza prototípica (Ciapuscio, 2005). Esta consiste en un conjunto de rasgos, que atañen a los distintos niveles o dimensiones constitutivas: la funcionalidad, la situacionalidad, la tematicidad y la forma lingüística (Brinker, 1998; Heinemann y Heinemann, 2002; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010). Los textos son siempre representantes de un género de textos (*clases textuales*). Estos dependen de la cultura y de la historia particular, responden a necesidades sociales y comunicativas específicas. Tienen, asimismo, realidad cognitiva, puesto que son conocidos y empleados por los hablantes para sus tareas comunicativas (Ciapuscio, 2005). Los géneros, en suma, cristalizan un *sistema de conocimientos* que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000).

A partir de estas consideraciones, en el siguiente apartado delimitamos una caracterización de la planificación didáctica como género profesional y entretajamos algunas implicaciones para la formación docente universitaria. Dicha caracterización, que no pretende ser acabada ni definitiva, problematiza las tensiones entre los enfoques técnicos y procesual sobre la planificación y los articula -junto con las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la complejidad, la incertidumbre, el lugar del saber y del docente, entre otros-, a fin de comprender los modos en los que, en la actualidad, se textualizan los distintos componentes que atañen a la programación de la enseñanza. Así, intentamos proveer horizontes de sentidos que contribuyan a responder la pregunta sobre *cómo escribir una planificación* y, consecuentemente, *cómo enseñar a escribirla en la formación*.

4. Resultados y discusión: características de la planificación didáctica como género profesional y de formación

Como señalamos, desde la lingüística textual de enfoque cognitivo-comunicativo (Ciapuscio, 2005), la planificación didáctica refiere a un género cuyos propósitos comunicativos son reconocidos, aceptados y compartidos por una comunidad académica en particular –aquella que conforma el área de las Ciencias de la Educación– y por las instituciones educativas en las que se desempeñan los docentes. El conjunto de propósitos comunicativos otorga a la planificación, en tanto género, la estructura interna que la caracteriza y restringe la elección de contenido y estilo.

La descripción de la planificación que se presenta a continuación se basa en los cinco niveles clasificatorios de Heinemann y Viehweger (1998). De acuerdo con estos autores, las planificaciones se analizarán según su función, situación comunicativa, procedimientos, estructura textual y formas estilísticas prototípicas. Asimismo, pensando en las implicaciones didácticas de este trabajo, retomamos la distinción entre géneros profesionales y géneros de formación. Los géneros discursivos de formación tienen como objetivo “la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (Navarro, 2014, p. 33); son géneros epistémicos o “artefactos de enseñanza” (Thaiss y Myers Zawacki, 2006), pero no pueden pensarse desvinculados de las prácticas profesionales con las que dialogan (Russell y Cortés, 2012). Por ello, trabajamos las formas de textualización de la planificación a nivel de género profesional, pero entendiendo que, al mismo tiempo, este constituye un género de formación y que, uno y otro, se imbrican y retroalimentan constantemente.

4.1. Función

El objetivo global de una planificación es *diseñar, proyectar o programar* la enseñanza, establecer las decisiones respecto del qué, cómo, por qué y para qué se enseña lo que se enseña. En la planificación, las *funciones* que prevalecen, en un orden jerárquico, son fundamentalmente tres: comandar, informar y expresarse (Ciapuscio, 2012). Las funciones de comandar e informar contribuyen a *proyectar* en la medida en que, como parte de la enseñanza preactiva y de la dimensión intencional de la enseñanza, la planificación necesita definir y fundamentar posibles cursos de acción e interrelacionarlos con la práctica del aula.

La función de *comandar* se evidencia en la orientación de la planificación hacia la ejecución práctica de acciones. Se genera explícitamente a partir de un requerimiento, en respuesta a la pregunta de “¿cómo se hace?”

(Silvestri, 1995, p. 16). El docente (o futuro docente) produce un texto a partir de la pregunta cómo y qué hago para llevar adelante una clase y por qué lo hago de ese modo.

Sin embargo, este texto se sustenta en una toma de decisiones profundas que, si bien discursivamente suele estructurarse de forma técnica como instrucciones a seguir, en tanto práctica, construye un *razonamiento* sobre *cómo y por qué se hace -o se espera hacer- esa clase*. Las planificaciones avanzan un argumento, *expresan* la perspectiva teórica y epistemológica del docente, *informan* sobre una propuesta de enseñanza determinada. Asimismo, se inscriben dentro de una *familia de géneros* (Ciapuscio, 2012) (planes de estudios, programas, secuencias didácticas, etc.) y necesitan enfatizar coherencia en relación con los contenidos, objetivos, propósitos, estrategias, criterios e instrumentos de evaluación que recortan en el marco de los otros discursos con los que dialogan.

4.2. Situación comunicativa

El circuito de producción y recepción de las planificaciones responde canónicamente a la organización propia de las instituciones educativas. Por un lado, como género profesional, estas se producen teniendo en cuenta un doble destinatario: el propio docente y sus colegas y/o la institución en la que se inserta. De este modo, la programación funciona como modo de explicitar, explicar y fundamentar las propias intenciones de enseñanza, al mismo tiempo que se las comparte, discute y elabora con otros docentes y directivos. No obstante, el primer destinatario de la planificación es siempre el propio docente: aprovechar estos escritos como instancias de reflexión sobre la propia práctica implica ahondar en los potenciales epistémicos de la escritura (Carlino, 2005). La planificación se presenta entonces como un texto *polifónico* (conjuga distintas voces y saberes), *polimorfo* (asume distintos formatos) y *pluridestinado* (se dirige a diversos destinatarios que lo reciben con intereses diversos e incluso contrapuestos).

Cols (2004) asegura que, si la programación es parte constitutiva de la enseñanza y comprende los procesos y decisiones ligados a la concepción de la tarea, entonces más que un procedimiento añadido para responder a exigencias externas de control y comunicación de la tarea, la planificación obedece a un principio de estructuración y regulación interna. Así, distingue tres funciones básicas en relación con la planificación y sus circunstancias de producción:

- (a) *Una función de regulación y orientación de la acción*: la planificación esboza un curso de acción y define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- (b) *Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción*: la programación otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- (c) *Una función de representación y comunicación*: la planificación posibilita plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto – que puede presentar grados de formalización variable.

En una línea similar, Feldman y Palamidessi (2001) sostienen que la programación de la enseñanza ocurre siempre en un doble marco. Por un lado, se enmarca en algún conjunto de normas relativamente oficializadas por una institución. Este conjunto es variable y su fuerza prescriptiva oscila de acuerdo con el tipo de institución educativa de que se trate. Existen tradiciones muy diferenciadas acerca del nivel de decisiones que deben ser tomadas institucionalmente y los márgenes de libertad o de autonomía con que cuentan los profesores. Por otra parte, el proceso de preparación de la enseñanza está guiado por una manera de ver las cosas propia de cada profesor. El docente programa a partir de sus conocimientos y de sus experiencias y define así una perspectiva que combina concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza, a su disciplina, a los fines de la educación, etcétera. Este doble marco impregna la situación comunicativa desde la que se planifica porque, por un lado, la ubica en un contexto institucional y, por otro, en un contexto de praxis reflexiva.

En situaciones de formación, finalmente, la planificación se escribe no solo para proyectar una clase y dar cuenta de ese trabajo preactivo, sino principalmente para comunicársela a los docentes que deben evaluarla. Y, en este punto, deslindar la planificación de la práctica de aula -la enseñanza preactiva de la activa-, añade un desafío a la transposición de esta práctica de escritura profesional (Molina, 2017) porque planificar se torna un “como si”. Esto es, los alumnos saben que están presentando un escrito en el marco de una relación asimétrica en la que serán evaluados. Lo importante, en dicho sentido, sería tratar de vigilar epistemológicamente cómo trabajamos ese género en la clase: anclar la planificación en una práctica de observación auténtica previa, coproducir con los alumnos desde un lugar de tutores y colegas que piensan colaborativamente una clase, discutir las implicaciones teóricas y prácticas de las decisiones que se toman, entender a la enseñanza como una práctica social que tiene, en la planificación, una dimensión discursiva que cristaliza su intencionalidad. Estas son las cuestiones que se trabajaron en el marco de la presente investigación-acción: los estudiantes observaron clases en escuelas secundarias para luego poder efectuar sus propuestas de enseñanza, esto es, para poder situarlas y fundamentarlas a partir del trabajo con instituciones y sujetos concretos.

4.3. Procedimientos y estructura textual

El concepto de procedimiento se refiere a la forma o modo a través de los cuales interactúan lector y escritor de manera tal de lograr ciertos efectos o propósitos en situaciones específicas (Ciapuscio, 2012). Heinemann y Viehweger (1998) denominan “procesos de desarrollo textual” a qué y cuánta información se desarrolla en un texto. Asimismo es importante destacar cómo se desenvuelve esta práctica de escritura mediante la utilización de recursos como descripción, explicación, fundamentación, instrucción.

La información de la planificación se distribuye en una serie de categorías más o menos obligatorias, categorías que dan cuenta de la lógica que sustenta la toma de decisiones y las proyecciones en torno a la enseñanza, categorías que, en las tensiones entre enfoques técnicos y prácticos, el docente precisa seguir pero que, a su vez, requiere trabajar con cierto margen de libertad. La Tabla 1, con base en los aportes de Cols (2004) y Davini (2008), indica la posible distribución de la información, sin delimitar un orden rígido. En la mayoría de los textos analizados, las planificaciones de los estudiantes se organizan a partir de estas categorías como entidades discretas, aunque muchas veces dos categorías pueden construirse casi fusionadas (estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, por ejemplo) o pueden alternarse de acuerdo con qué es lo que se desee enfatizar. La tercera columna de la tabla sintetiza los procedimientos de desarrollo textual, en cuanto a la relación entre el tipo de información de cada parte y el procedimiento más común para desarrollarla. En este sentido, cabe destacar que, en las 93 planificaciones analizadas, el 88% (82 planificaciones) cumplieron con esta estructura textual prototípica que se trabajó explícitamente (mediante modelos, aportes teóricos y diversos borradores). El 12% restante (11 planificaciones) organizaron sus textos de formas alternativas: aunando estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, omitiendo los apartados de encuadre y evaluación o confundiendo propósitos y objetivos.

Tabla 1. Principales categorías, información y procedimientos de desarrollo de la información en las planificaciones de clase.

CATEGORÍA	INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN
ENCUADRE	Ubicación de la propuesta en el marco de una determinada asignatura, año, institución, caracterización del grupo, etc.	Fundamentación - Explicación

PROPÓSITOS	Identificación, desde la perspectiva del docente, de los fines o metas educativas a alcanzar que aportan direccionalidad a la propuesta de enseñanza. Propósitos que precisan estar en correlación con la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace a la propuesta.	Fundamentación - Expresión
OBJETIVOS	Definir los objetivos de aprendizaje específicos para esa clase en particular.	Indicación - Expresión
CONTENIDOS	El profesor “trabaja” con el contenido <i>en vistas de</i> la enseñanza: lo selecciona, secuencia y organiza de acuerdo con diversos criterios como pueden ser la dificultad, las características de los estudiantes, el contexto, los propósitos educativos y los objetivos de aprendizaje que se proponga alcanzar, etc.	Indicación - Explicación
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Detalle de las decisiones sobre cómo enseñar los contenidos seleccionados considerando los objetivos y los propósitos (por qué y para qué). Indicar la orientación que adoptará la enseñanza, esto es, si el énfasis será hacia la instrucción (con mayor protagonismo y conducción del profesor) o hacia la guía (con mayor protagonismo del grupo de estudiantes, orientados por el profesor). Establecer si en la enseñanza predominará el aprendizaje de conceptos o principios o el desarrollo de habilidades y prácticas. Explicitar los recursos y materiales a utilizar.	Indicación - Explicación - Fundamentación
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Explicar qué actividades deberían realizar los alumnos para aprender los contenidos. Las actividades de aprendizaje deberán ser coherentes con la características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada.	Explicación
EVALUACIÓN (CRITERIOS E INSTRUMENTOS)	La evaluación constituye un proceso por el cual se construye conocimiento variado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Indicar qué (criterios) y cómo (instrumentos) se evaluarán los aprendizajes.	Indicación
IMPERATIVO DE COHERENCIA INTERNA ENTRE LAS DISTINTAS CATEGORÍAS		

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 muestra que, en líneas generales, en la planificación puede señalarse una superestructura abarcadora cuyos componentes precisan contar con una coherencia interna fuerte. En dicha coherencia interna, descansan las funciones centrales de *comandar*, *informar* y *expresarse* de la planificación, entendiendo que diseñar un proyecto de enseñanza, planificar una clase, requiere siempre la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica. Siguiendo a Schwab (1973), planificar exige ejercer una práctica deliberativa: elegir un curso de acción y sostenerlo desde una propuesta coherente, puesto que no se puede sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la propia práctica de enseñanza.

En lo que atañe a la formación docente, la planificación se presenta al estudiante como un género complejo y, en ocasiones, impreciso en su estructuración. Impreciso en la medida en que, dentro de la didáctica, los debates entre las corrientes tecnicistas y prácticas o procesuales han ubicado a la planificación -y, de cierta forma, a su

manifestación textual- en el centro de las polémicas. Desde allí, los formatos se han multiplicado exponencialmente: se puede planificar con listado de ítems, en prosa, con guión conjetural, en tabla, etcétera. Sin embargo, cuando se piensa su situación comunicativa y sus funciones, *planificar* requiere de un razonamiento profundo y una exactitud extrema que den cuenta de los fundamentos y los cursos de acciones necesarios para llevar adelante una propuesta de enseñanza determinada. El trabajo en la formación docente requiere orientarse a mostrar que la planificación, pese a ser un género profesional altamente técnico, cuya estructura muestra secciones estancas y sin articulación explícita, no puede ser nunca formulaico y ritualizado. En la actualidad, la planificación articula y tensiona racionalidades técnicas y procesuales y en dichas articulaciones y tensiones su textualización precisa problematizarse. La escritura de la planificación esconde, en su concisión e iteración, las complejidades epistemológicas y prácticas que la sustentan, sus finalidades y sus alcances para la práctica profesional de los docentes.

4.4. Formas estilísticas prototípicas

En relación con las formas estilísticas prototípicas, podemos destacar, entre otras, procesos de objetivación, abundantes nominalizaciones, uso de infinitivos, vocablos específicos y determinadas colocaciones que son propias de la planificación.

- *Procesos de objetivación*: las planificaciones ocultan al sujeto que las produce. El docente, como autor, está ausente, invisibilizado. Solo en las estrategias de enseñanza (siempre que no se redacten en voz pasiva), pueden encontrarse algunas huellas de la enunciación (empleo de la primera persona del singular o plural).

- *Abundantes nominalizaciones*: las planificaciones nominalizan casi todo lo que proponen y lo hacen ya sea sustantivando los verbos o bien utilizando infinitivos con valor sustantivo. La nominalización es un procedimiento léxico-sintáctico que se manifiesta como metáfora gramatical y contribuye también a ese proceso de objetivación, de elisión del sujeto.

- *Vocablos específicos*: las planificaciones requieren que los docentes usen vocablos propios de la didáctica (contenidos, propósitos, objetivos, etcétera) y que, a su vez, los conjuguen con otros provenientes de sus campos disciplinares de referencia. El inconveniente reside en que muchas de las categorías didácticas específicas de la planificación tienen correlato en el lenguaje cotidiano (objetivos, propósitos, criterios, por ejemplo), por lo que resulta necesario enfatizar la lógica de la didáctica como campo disciplinar de pleno derecho para no caer en interpretaciones de sentido común de tales vocablos.

- Aparición de *determinadas colocaciones*, es decir, empleo frecuente de ciertas construcciones sintácticas y combinaciones fijas de palabras que aparecen en conjunto y su concurrencia es típica de ciertos ámbitos comunicativos (Ciapuscio, 2005). En las planificaciones, por ejemplo, muchos de los propósitos se enuncian con infinitivos y acciones estereotipadas como “fomentar el pensamiento crítico”, o “promover el trabajo en grupo”. En la evaluación, además, es común encontrar “observación y registro en lista de control”. Estas combinaciones más o menos fijas de palabras se vinculan con conceptos teóricos definidos dentro del campo pero, con frecuencia, se reproducen acríticamente sin pensar en la singularidad de la propuesta.

El contenido de la planificación desde la perspectiva de la Lingüística Textual incluye orientaciones textuales específicas para que el receptor sepa qué acciones -mentales o prácticas- se deben realizar y por qué hacerlo. Estas formas estilísticas prototípicas se orientan en tal sentido. La escritura de la planificación está altamente pautada, con una estructura que parece alejada de la acción en sí. Claro contraste entre una práctica de escritura que se pide como expresión de ideas propias y creativas, y un formato que se siente como extraño, anquilosado.

En la Tabla 2, pueden observarse ejemplos de planificaciones escritas por estudiantes universitarios de distintos profesados. Destacan los procesos de objetivación, las nominalizaciones y las colocaciones.

Tabla 2. Extractos de planificaciones escritas por estudiantes universitarios de diversos profesados

CATEGORÍA	EJEMPLOS DE ESCRITURA
ENCUADRE	<p>“La siguiente planificación está destinada al curso 6° “A” (orientación en Humanidades, turno mañana) de la Escuela XXX. Es un curso que cuenta con 22 alumnos, 13 chicas y 9 chicos de entre 16 y 18 años. La materia en la que esta clase se enmarca es “Literatura”, con una carga horaria de 3 módulos semanales. Un primer diagnóstico nos revela un ambiente propiciatorio, en el que se percibe una buena predisposición para el trabajo (probablemente influenciada por la estrecha vinculación entre la materia y la orientación elegida) y un vínculo cercano con el docente que favorece el hecho educativo. [...] [Los estudiantes] están dispuestos en tres hileras de bancos dobles, y no se ha visto en el transcurso de las semanas que este orden se alterara, lo cual nos da, además, la pauta de que es un grupo organizado” [Letras].</p>
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Poner de relieve el carácter fundamentalmente heterogéneo de nuestra sociedad y de nuestra lengua” [Letras]. - “Transmitir una imagen de ciencia como actividad contextualizada social e históricamente, y cuyos resultados y conclusiones son parciales, provisionales y cambiantes” [Química]. - “Propiciar el debate de ideas y la confrontación de diversas posiciones en el trabajo grupal, durante el proceso de resolución de las situaciones planteadas” [Historia].
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Reconocer, en el texto trabajado, marcas históricas que repercuten en la actualidad” [Letras]. - “Analizar desde una mirada crítica los procesos culturales y las prácticas sociales y comunicacionales a fin de desarrollar un pensamiento crítico en relación con la influencia de los medios de comunicación y la manipulación mediática” [Ciencias de la Educación]. - “Lograr que los estudiantes reconozcan la importancia de las expresiones simbólicas de la química en cuanto a su uso, sentido y significado de las ecuaciones” [Química]. - “Adquieran hábitos de trabajo grupal, estableciendo acuerdos durante la tarea, expresando disensos o precisando ideas” [Matemática].
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Sainete y grotesco criollo. Obra dramática: <i>Mustafá</i> de Armando Discépolo” [Letras]. - “Manipulación mediática (según Noam Chomsky)” [Ciencias de la Educación]. - “Análisis crítico de discursos, artículos periodísticos y editoriales, y su influencia en la sociedad” [Ciencias de la Educación]. - “Trabajo grupal” [Filosofía].

<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Uso del pizarrón de manera simultánea a la contribución personal de cada estudiante, recolectando palabras clave que permitan reconocer experiencias comunes entre las historias familiares” [Letras]. - “Cuestionamiento a los/as estudiantes sobre su propio conocimiento previo respecto de la imagen: ‘¿alguien la vio, la conoce?, ¿qué ideas se les ocurren viendo esta imagen?, ¿qué representa para ustedes?, ¿qué creen que quiso representar el autor?’ ‘¿cómo creen que podrían caracterizarse este proceso, en términos de estrategias que incluye la manipulación mediática?’” [Ciencias de la Educación]. - “Se les pide a los/as alumnos/as que retiren los materiales que creen convenientes para llevar a cabo la experiencia, y comiencen con el desarrollo de la actividad 2. Se les informa que al finalizar la clase deberán entregar la resolución de las actividades por escrito (uno por grupo) y una hoja aparte con la calificación de cada uno/a de los/as integrantes” [Química].
<p>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Toma de apuntes de lo expuesto en relación al contexto histórico y literario” [Letras]. - “Respuesta y socialización de lluvia de ideas, pensamientos y posturas en relación a la imagen presentada” [Filosofía]. - “Cada grupo retira los materiales que cree necesarios para la realización de la experiencia, comienzan con la planificación de la experiencia, la redactan detallando los pasos a seguir, y luego la llevan a cabo y registran los resultados. Por último, comentan por escrito si los resultados de la experiencia cumplieron con el objetivo propuesto, y en caso de no ser así, deben indicar donde les parece que estuvo el error” [Química].
<p>EVALUACIÓN (CRITERIOS E INSTRUMENTOS)</p>	<p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Correcta presentación del trabajo acorde a lo solicitado, en tiempo y forma” [Matemática]. - “Uso de expresiones simbólicas de la química” [Química]. <p><i>Instrumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Observación y registro en listas de control de las dinámicas que en ellos (grupos) se desarrollan” [Historia]. - “Producción escrita” [Geociencias].

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la información trabajada en las planificaciones, la Tabla 2 muestra que los futuros docentes se conciben como sujetos activos y sus propuestas buscan acercar los contenidos disciplinares a los intereses de los estudiantes. Los contenidos no incluyen únicamente aspectos conceptuales y teóricos de las asignaturas, sino que también contemplan prácticas, habilidades, disposiciones y actitudes. Estas cuestiones evidencian una toma de decisión de los estudiantes de formación docente en relación con cómo conciben sus disciplinas y su enseñanza, cómo ven a sus alumnos, los modos en los que proyectan su tarea docente.

En lo que refiere a las formas estilísticas propiamente dichas, de modo similar a lo que ocurre con los textos científico-académicos, en las planificaciones los estudiantes emplean abundantes despersonalizaciones. Su voz como futuros docentes se anonimiza detrás de una serie de categorías que buscan objetivar una propuesta de enseñanza que es inherentemente subjetiva, compleja y situada, siempre vinculada con la inmediatez y la multidimensionalidad del aula.

5. Conclusiones

Una planificación se sustenta en la idea de previsión, de la forma en que se quiere que se produzca el aprendizaje en la práctica. En este sentido da cuenta de la intencionalidad de la enseñanza, anticipando los modos de actuación, disponiendo y articulando los diversos elementos de la enseñanza.

La programación o planificación didáctica históricamente es central desde la aparición del movimiento denominado racionalidad técnica. En esta etapa de la didáctica, se hace hincapié en el ordenamiento de sus elementos con predominio de la clasificación de objetivos. Se pretende la eficiencia y eficacia por medio de la explicitación de los pasos a seguir, un ordenamiento prescriptivo que intenta evitar la improvisación y controlar la situación de enseñanza. El docente se erige como un tecnócrata y la enseñanza, como un fenómeno controlable. Desde esta perspectiva, una buena planificación asegura una buena clase. En contraposición y a partir del enfoque de la didáctica crítica, en la que enseñar y aprender se presentan como fenómenos complejos e inciertos, la planificación se concibe como una hipótesis de trabajo. Su importancia radica en la posibilidad de pensar y reflexionar (Perrenoud, 2007) sobre la intencionalidad que caracteriza la práctica docente, explicitar la toma de decisiones fundamentada del docente respecto de la enseñanza y el aprendizaje situados en contextos concretos.

Aprender a planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje constituye una capacidad fundamental a la hora de pensar la tarea docente en todos los niveles educativos (John, 2006). Como vimos, la planificación es una práctica de escritura o un texto complejo: polifónico, polimorfo y pluridestinado. En la planificación escrita, múltiples voces y saberes se conjugan. No hay una sola forma de plasmar las ideas, ni un destinatario (a excepción del propio docente) específicamente definido. En estos escritos, retóricamente, se invisibilizan algunos aspectos relevantes para pensar la enseñanza y el aprendizaje como la noción de complejidad, incertidumbre, el lugar del saber y la relación del saber del docente, entre otros. Estas complejidades son las que se abordan en las tutorías con los estudiantes. Se trabaja así iterativamente, en pequeños grupos de hasta 10 estudiantes, sobre la selección, secuenciación y jerarquización de contenidos, la delimitación de estrategias de enseñanza y el esbozo de objetivos y propósitos como ejes vertebradores de ese proceso de toma de decisiones que conlleva la programación de la enseñanza. Los resultados dan cuenta de la apropiación de estas categorías y de su trabajo situado en relación con las observaciones realizadas.

Sin embargo, consideramos que la complejidad del texto, incluso en su aparente simplicidad técnica, refleja la multidimensionalidad de la práctica a la que refiere y sobre la que proyecta. Por eso partimos de pensar la planificación didáctica como una herramienta imprescindible a la hora de enseñar. Su escritura no es un acto menor. Como señala Richardson (1994), la selección que hacemos de los discursos que usamos “dan sentido en formas o maneras que no son reducibles unas a otras” (p. 518). La escritura sirve para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Carlino, 2005). Bazerman (2010) sostiene que “escribir involucra a otras personas. Uno responde a y construye sobre las afirmaciones de terceros; uno incluso escribe para que otros lean. Como lector y escritor, uno conversa con otros sobre la página escrita” (p. 1). Escribir constituye un medio para acrecentar, revisar y transformar el propio saber, para conversar con uno mismo y con los demás, para *hacer*, *hacernos* y *hacer con* otros. La planificación didáctica, en tanto género profesional y de formación, configura una parte sustancial del *hacer* docente y de la enseñanza como acción intencional que se proyecta, efectúa y reflexiona siempre *en relación con* y *para* un otro.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2000). La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de transformación curricular. *Revista IICE*, año 8, Nro. 16, 40-49.
- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines [Los profesores en el trabajo. Rutinas inciertas]*. L'Harmattan.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines [El escritor informado: El uso de las fuentes en las disciplinas]*. The WAC Clearinghouse.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 20, 22-36.
- Brinker, K. (1988) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden [Análisis lingüístico de textos. Una introducción a los conceptos y métodos básicos]*. Erich Schmidt.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 12(26). Disponible en: <https://isfdbrasil-mis.infed.edu.ar/sitio/upload/24566.pdf>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carlino, P. (2005) Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31-48. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003
- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Iberoamericana.
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-345). Editorial Planeta.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Almar.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, 1-5.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Daunay, B. y Morisse, M. (2009). Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuelle et collectif [Escritos profesionales de los profesores: entre lo prescrito y lo real, entre lo individual y lo colectivo]. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles [Escribir en situaciones profesionales]* (pp. 41-69). Presses Universitaires du Québec.

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés [Redacción y comunicación laboral. Prácticas de escritura de los educadores especiales]*. Presses universitaire du Septentrion.
- Dussel, I. (1994) Sobre el discurso pedagógico: a propósito del libro La estructura del discurso pedagógico. *Revista Propuesta Educativa*, 5(11), 55-58.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique.
- Heinemann M. y W. Heinemman (2002). *Grundlagen der Textlinguistik [Fundamentos de la Lingüística Textual]*. Max Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick [Tipos de texto. En la discusión sobre las clases básicas de comunicación. Revisión y perspectivas]. En K. Adamzik (ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen [Tipos de texto. Reflexiones y análisis]* (pp. 9-29). Stauffenburg.
- Heinemann, W. y Viehweger (1991). *Textlinguistik [Lingüística textual]*. Knowledge.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model, *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500363620>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C. Y Glutsch, N. (2020). General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 800-822. DOI: 10.1080/00220272.2020.1752804.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach [Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo]*. Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis [Estrategias de categorización y conexión en el análisis de datos cualitativos]. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods [Manual de métodos emergentes]* (pp. 85-106). Guilford Press.
- Molina, M.E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)*, Vol. 22, 138-153. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/11929/13403>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Academia Chilena de la Lengua-Planeta.
- Padilla, C. (2015). Formación docente continua y escritura epistémica: caminos de transformación de las prácticas. *III Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Panel sobre Alfabetización inicial: construcción de un proyecto de formación para la Unidad Pedagógica. La Plata, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry [La escritura: Un método de investigación]. En Denzin N. y Lincoln Y. (eds) *Handbook of qualitative research [Manual de investigación cualitativa]* (pp. 516-29). Sage.
- Russel, D. R., y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? In M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3-17). Emerald Group.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En J.F. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 135-160). Ediciones Aljibe.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. El Ateneo.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Eudeba.
- Souto, M. (2000). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Ficha de Cátedra N° 1 de Didáctica II* (pp. 54-58). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1984). *Curriculum research and the art of the teacher [La investigación curricular y el arte del profesor]*. Mimeo.
- Thaiss, C. J. y Myers Zawacki, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life [Escritores comprometidos y disciplinas dinámicas: Investigación sobre la vida académica de la escritura]*. Boynton/Cook Heinemann.
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective [Teoría de la argumentación: Una perspectiva pragma-dialéctica]*. Springer.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zoppi, A. M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila.

Fecha de presentación: 18/11/2020

Fecha de aprobación: 18/03/2021