

## La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas

Lesson Planning and its Teaching in Teachers Training Programs: Intertwining Meanings, Representations and Practices

*Elda Monetti*  
*Universidad Nacional del Sur*  
marga@criba.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>

*María Elena Molina*  
*Universidad Nacional del Sur - CONICET*  
elena.molina@uns.edu.ar

Recibido: 3 de julio de 2023

Aprobado: 18 de agosto de 2023

### RESUMEN:

Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje forma parte de las competencias docentes, de allí su importancia en los espacios de formación docente inicial. Dentro de la vasta bibliografía específica acerca de la misma y de sus usos y sentidos en el hacer docente y en el hacer en la formación de los docentes, este artículo busca: (a) describir la emergencia y las relaciones que atraviesan y constituyen la planificación y sus formas de concreción ancladas en el contexto sociohistórico actual; y (b) reflexionar acerca del surgimiento, en los presentes espacios de formación docente, de tensiones y articulaciones de los significados asignados a la planificación didáctica, que responden a distintos momentos de la didáctica y que parecerían dificultar su aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** planificación didáctica, enseñanza, aprendizaje, formación docente.

### ABSTRACT:

Planning teaching and learning processes are part of a teacher's competencies, hence its importance in initial teacher training. Within the vast specific bibliography on planning and its uses and meanings in teaching and teacher training, this article seeks to: (a) describe the emergence and relationships that characterize lesson planning and how this is performed in the current sociohistorical context; and (b) reflect on the origin, in the present spaces of teachers training programs, of tensions and articulations among the meanings assigned to lesson planning, which respond to different didactic moments and which would seem to hinder its learning.

**KEYWORDS:** teaching planning, teaching, learning, teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Considerar la docencia como una profesión implica reconocer la existencia de saberes científicos, experienciales, técnicos y prácticos que el sujeto comienza a aprender en un espacio de educación formal (Evetts, 2003; Fernández Pérez, 2001, Perrenoud, 2007; Díaz Barriga, 2019). Dentro de los saberes específicos que se espera que un docente utilice, se ubica la capacidad de realizar una planificación didáctica.

En este sentido, planificar<sup>1</sup> los procesos de enseñanza y aprendizaje forma parte de las competencias docentes (Perrenoud, 2007; Zabalza, 2003). La construcción de una planificación didáctica como instrumento de trabajo para los estudiantes constituye una de las habilidades que se busca desarrollar en los espacios de formación docente inicial. Existe una extensa bibliografía específica acerca de la misma, de sus usos y sentidos en el hacer docente y en el hacer en la formación de los docentes (Gimeno Sacristán, 1993; Zabalza, 2003; Camilloni, 2007; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010). Con frecuencia, estos estudios enfatizan la dimensión más instrumental de dicha práctica, delimitando sus componentes vertebradores (contenidos, propósitos, objetivos, estrategias de enseñanza, etc.) y haciendo hincapié en la necesaria coherencia interna que la atraviesa.

Los usos, sentidos y significados que se le asignan a la planificación didáctica y sus componentes resultan del entramado de las conceptualizaciones teóricas dentro de la didáctica y los estudios del currículum, las prácticas instaladas en las instituciones educativas y los trayectos formativos singulares de los docentes. Su textualización, con variaciones que atañen tanto a factores institucionales como personales de los docentes que las efectúan, siempre tiene rasgos que permiten entrever el entramado de estos aspectos (Molina y Monetti, 2021).

En el marco de estas reflexiones, los objetivos de este artículo apuntan, en primer lugar, a describir las relaciones que atraviesan y constituyen la planificación y sus formas de concreción ancladas en el contexto sociohistórico actual. Posteriormente, se reflexiona acerca de la emergencia, en los presentes espacios de formación docente, de tensiones y articulaciones de los significados asignados a la planificación didáctica, que responden a distintos momentos de la didáctica y que parecerían dificultar su aprendizaje. Así, este artículo se organiza en dos grandes ejes. En el apartado *La planificación didáctica: aspectos que la caracterizan*, nos abocamos al primer objetivo y abordamos el entramado de sentidos, representaciones y prácticas que esta conlleva. En el apartado *La planificación didáctica y su enseñanza*, problematizamos tensiones y articulaciones de los significados asignados a la planificación didáctica que se manifiestan usualmente en los espacios de formación docente.

## **LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: ASPECTOS QUE LA CARACTERIZAN**

La planificación didáctica se sustenta en la idea de *previsión*, de la forma en que se quiere que se produzca la enseñanza como propiciadora del aprendizaje en la práctica. El énfasis está ubicado en el hecho de que la situación de aprendizaje, que el docente busca presentar a sus estudiantes, no se produce al azar: necesita de la generación de una tarea o un dispositivo que sitúe a los estudiantes en un escenario donde puedan resolver un problema, concretar un proyecto, comprender un concepto, entre otros. En este sentido, da cuenta de la *intencionalidad de la enseñanza*, anticipando los modos de actuación, disponiendo y articulando sus diversos elementos.

Así, es posible afirmar que, desde que existe la enseñanza, el docente -o aquel encargado de llevarla a cabo- ha planificado este hacer. En este transcurrir histórico, el término aludió a sentidos y significados diversos, en constantes tensiones y redefiniciones. Sin embargo, si se analiza la noción

de planificación didáctica<sup>2</sup>, es posible encontrar algunos rasgos que la identifican como tal y que aluden a su complejidad en tanto espacio de concreción de prácticas, representaciones y saberes diversos.

En primer lugar, *planificar constituye una de las habilidades y competencias que exige la profesión docente* (Zabalza, 1993; Perrenoud, 2007; Tejada Fernández, 2009). Junto con el conocimiento profundo de la disciplina o área a enseñar, la habilidad para planificar las situaciones de enseñanza es una de las competencias que definen el perfil profesional del profesor. Para Zabalza (1993), esto implica diversos saberes: conocer los currículos oficiales, poder analizar la situación, establecer prioridades, diseñar el proyecto formativo de acuerdo con el currículum, los acuerdos alcanzados en el trabajo colectivo y su propia manera de significar la enseñanza.

En segundo lugar, la planificación se realiza, asimismo, con el *propósito de modificar una situación existente*, creando situaciones posibles de aprendizaje. El tipo de aprendizaje, así como su contenido, va a variar en función del grado de formalización<sup>3</sup> de la situación de enseñanza, el momento histórico en que se inserte, entre otros aspectos. La planificación es, por ende, *el momento de la anticipación de la acción*. En este sentido, constituye un instrumento de acción del docente al ocupar el lugar de intermediario entre éste y la realidad a transformar. Tradicionalmente, se ubicaría en lo que Jackson (1994) denomina la *enseñanza preactiva*, es decir, dentro de las tareas que realiza el docente antes de llevar a cabo sus clases. Sin embargo, entendemos que también acontece en instancias *activas* y *postactivas*: después de la clase el docente reflexiona sobre diversos cursos de acción y representaciones alternativas en relación con lo ocurrido y, en la clase propiamente dicha, también hay reflexión en la medida en que se pone en acto lo planificado y se lo experimenta desde la situacionalidad, la inmediatez y la imprevisibilidad de las situaciones de enseñanza. La idea de la planificación como anticipación de la acción, no obstante, enfatiza que esta actúa como *guía*, define la naturaleza de los objetos y situaciones, así como las respuestas adecuadas. Es necesario remarcar que en tanto anticipación no implica la directa concreción de lo planeado por el carácter incierto de todo proceso educativo. Del mismo modo, la planificación supone una *representación* que tiene el carácter de prueba o intento (Feldman y Palamidessi, 2001).

Por ello, en tercer lugar, entendemos que la planificación se erige como una *representación* (Feldman y Palamidessi, 2001; Gvirtz y Palamidessi, 2006; Cols, 2004), es decir, una presentación de un estado de cosas esperado. Desde una perspectiva psicológica, la representación “designa aquello que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento, y en especial la reproducción de una percepción o sensación anterior” (Mastache, 1993, p. 9). Así, la representación se manifiesta ligada a la percepción y a la memoria. Es una construcción mental que realiza el docente sobre aquello que espera que suceda y de la que es creador y participante activo en su realización. En este sentido, la planificación es una representación de la situación, así como del sujeto que la construye. Funciona como un medio para interpretar lo real, al mismo tiempo que deviene un ideal a cumplir. Podría pensarse como un espacio transicional (Winnicott, 1991), fuera del tiempo y lugar, en el que el docente trata de apropiarse anticipadamente de una realidad, antes de estar confrontado con la misma. La planificación hace que lo desconocido se vuelva familiar, transformando lo que podría ser la posibilidad de enseñar y aprender en algo conocido y, por lo tanto, menos incierto y amenazador, haciendo de alguna manera que lo invisible se vuelva perceptible. Se puede pensar,

entonces, que existen dos planos de representación. Uno sistemático y formalizable, ligado con los aspectos técnicos de la planificación y, otro, más subjetivo, personal y experiencial, amalgamado al modo en que quien enseña experimenta y prefigura la situación de la clase, incluyendo un conjunto de eventos, situaciones y dimensiones que, en general, ningún plan objetivado llega a capturar. Estos dos planos son interdependientes, están siempre relacionados, aunque no siempre de la misma manera.

En cuarto lugar, podemos afirmar que la *planificación es una práctica social*. Pensar la planificación como una práctica desde el entramado de los saberes presentes al realizarla remiten a una mirada epistemológica sobre esta, en el sentido en que nos enfocamos en qué saberes son necesarios para llevarla a cabo (Kemmis y Edwards-Groves, 2018). Sin embargo, al preguntarnos acerca de qué es lo que la define como práctica estamos en una mirada ontológica. En este sentido, una práctica social se define como un entramado de formas de decir, de hacer y de relacionarse que se extienden en el tiempo y en el espacio (Schatzki, 2012). Así, al planificar, se llevan a cabo actividades discursivas de reflexión, análisis y toma de decisiones que permiten avizorar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de la clase. Implica un entramado de haceres que atañen a la reflexión sobre la propia práctica, pero también a la comunicación para uno mismo y para otros de una propuesta de enseñanza. Requiere trabajar entretendidamente con factores contextuales e institucionales para pensar una propuesta que interpele a determinado grupo de estudiantes y que tenga anclaje en una asignatura e institución particulares, desde la mirada singular del docente que la construye. Estas actividades, que se realizan dentro de la práctica, están conectadas y organizadas por comprensiones prácticas (saber cómo llevar a cabo las acciones), un conjunto de normas (reglas explícitas que permiten y prohíben acciones particulares) y una estructura teleoafectiva (finalidades, valores<sup>4</sup>, emociones y modos aceptados en una práctica). En la planificación aparecen, por un lado, tensiones en lo que respecta a su utilidad y realización y, por otro, en lo que refiere a la burocratización asociada a la misma en las instituciones educativas.

Esto significa que una acción pertenece a una práctica en la medida en que expresa las comprensiones, reglas o elementos teleoafectivos que la organizan. El decir, el hacer y las relaciones que se establecen, así como los discursos, los entramados económico-materiales y sociopolíticos que conforman la práctica de la planificación permiten identificarla como tal y le otorgan sentido y significado (Kemmis y otros, 2014). Las actividades que componen la práctica están estrechamente ligadas a lo material desde el momento en que son necesarios los cuerpos de los sujetos que participan de ella para que esta se realice, hasta la forma en que la disposición de los objetos revela las formas de ver y decir que la caracterizan. Toda práctica constituye un espacio social reconocido de algún tipo de transformación de lo real (Barbier, 1999). El docente se identifica como tal en la práctica de la planificación, esta es una de las transformaciones que provoca en los sujetos. La planificación es una forma de hacer algo (proyectar, representar, intentar, etc.) con el lenguaje (oral y/o escrito), un modo de proyectar un encuentro con otros, estudiantes y colegas. Demanda que el docente piense a sus interlocutores, piense su propuesta y se piense como artífice de ese hacer y de su devenir en la interacción entre él, sus estudiantes y el saber a enseñar.

En quinto lugar, la planificación *resulta de la movilización de diversos tipos de saberes*<sup>5</sup>. Definimos los saberes como un conjunto de enunciados y procedimientos socialmente construidos y

legitimados que le permiten al sujeto entablar una relación con el mundo natural y social y transformarlo (Beillerot, 2001). Como conjunto de enunciados, está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas (Foucault, 1970) que crea el sujeto en un campo de práctica. El saber no se produce solamente por la necesidad de las prácticas sino también por una actividad cognitiva, reflexiva, psíquica y emocional del sujeto. Referirse a la actividad psíquica es recordar que el docente es un sujeto de deseo y que existe el deseo detrás de todo saber (Monetti, 2003, 2023).

Cuando hablamos sobre la planificación, entendemos que esta implica la integración, la composición, la combinación, el desarrollo, la organización y la creación de saberes. Los saberes curriculares, disciplinares, didácticos, psicológicos y psicopedagógicos, personales y aquellos acerca del contexto, son algunos de los saberes que el docente moviliza al planificar (Aiello, 2016). La idea de movilización refiere a poner en movimiento, poner en acto, un conjunto de saberes para alcanzar un fin en un contexto particular.

Si a los saberes se los clasifica por el lugar en que se construyen, es posible agruparlos como, en primer lugar, *saberes científicos y tecnológicos*, que provienen de las ciencias de la educación, teoría curricular, la psicología, la psicopedagogía, escritura académica y las ciencias que se constituyen en objeto de la enseñanza, entre otras. En segundo lugar, aquellos denominados *saberes de la experiencia* que se construyen en los espacios laborales y a lo largo de las trayectorias personales como podría ser la “capacidad de programar, de preparar lo que debería ser, de ordenar, prever las secuencias y esperar los resultados” (Cifali, 2005, p. 175). En líneas teóricas convergentes, con anclaje en estos *saberes de la experiencia*, la realización de la planificación se puede ubicar dentro de los denominados *saberes profesionales* (Tardif, 2004), es decir, se incluye en el conjunto de saberes que utiliza el docente para ejercer su tarea. Tardif (2004) asigna a estos saberes las características de temporalidad; pluralidad y heterogeneidad; personalización y situacionalidad. Finalmente, al ser la docencia una profesión en la que el docente trabaja con otros sujetos, los estudiantes, existe un componente relacionado con la disponibilidad para conocer a los estudiantes y con la posibilidad de realizar una continua revisión de los saberes adquiridos por la experiencia, así como con la presencia del componente ético y emocional.

En sexto lugar, en su dimensión de praxis, toda planificación está *compuesta por elementos y haceres heterogéneos*. Implica la articulación de ciertos tipos de acciones (entre ellas, prever, redactar, diseñar, tomar decisiones, discutir, reflexionar, buscar información, resolver, diagnosticar, justificar, seleccionar, interaccionar con estudiantes, docentes y autoridades, etc.) que ocurren en espacios, situaciones, temporalidades diversas y entrelazadas y que, por ello, se tornan indivisibles. Estas acciones, en una relación recursiva, son constitutivas de la práctica de la planificación y, al mismo tiempo, son las que permiten identificar a la planificación como tal. La estructura axiológica, definida como el conjunto de normas y de valores dominantes, y los saberes se erigen como otros de los elementos que la componen. Siguiendo a Zabalza (1993), desde una perspectiva didáctica, es posible agrupar a estos elementos en aquellos que pertenecen al contexto de justificación, el que “exige una consideración permanente de los porqués” (Zabalza, 1993, p. 21) y al contexto de racionalidad y coherencia que gira en torno al para qué de las decisiones que se van tomando<sup>6</sup>. La racionalidad apunta a la autorregulación y la conciencia.

En séptimo lugar, la planificación es un *proceso y un producto, con diversos formatos y niveles de concreción*. En este caso, nos referimos particularmente al *currículum que moldea* el profesor, de acuerdo con la propuesta de Contreras Domingo (1990). Al presentar a la planificación como una práctica subyace la idea de proceso, de acción en curso que se va desarrollando durante un período de tiempo. La planificación se presenta como una composición y descomposición de relaciones de un trasfondo infinito<sup>7</sup> de posibilidades (Deleuze, 2008). Como composición, refiere a una construcción de sentido en curso, es decir, un “nudo de totalización” (Deleuze, 1996, p.140) que siempre es susceptible de desanudarse y continuar en una línea móvil. Esto implica que la planificación no es algo *a priori*, sino que surge en un momento dado. De esta forma, cualquiera de los componentes, como por ejemplo los saberes y las acciones, puede modificarse o conservarse. Modificaciones, cambios, permanencias en los elementos y sus relaciones que aparecen, desaparecen, se conservan en el tiempo. La planificación en tanto composición también lo hace: es una totalización abierta, en movimiento, que está *siendo*. No existe de una vez y para siempre. Una relación que se efectúa en un momento dado, aunque persiste, es decir, tiene duración temporal, que se presenta como aquello que pasa y desaparece, al mismo tiempo que dura y permanece. Esta permanencia, que no es estructura ni fosilización, es la que nos permite hablar de la planificación y nombrarla como tal.

Referirse a la planificación como proceso y producto requiere pensar también su *dimensión discursiva*. En tanto producto, constituye un texto escrito que da cuenta de los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas, entre otros elementos y que, a simple vista, se presenta como prefijado y sencillo. No obstante, en su carácter de proceso, la textualización de una *planificación* conlleva una toma de decisiones profundas, atravesadas por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere elaborar un acto de habla complejo que conjuga, a su vez, diversos tipos de actos de habla (instruir, explicar, ejemplificar, justificar, describir, narrar, etc.) (Van Eemeren, 2018), 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 (Molina y Monetti, 2021). El proceso de textualización de una planificación constituye una instancia de diálogo escrito, de concreción en la escritura de los diversos saberes movilizados a la hora de programar, conjuga oralidad en el *hablar sobre* lo que se proyecta hacer y sus fundamentos y en el poder textualizar esa propuesta en el formato en el que se precise, de acuerdo con el contexto institucional donde se desempeñe el docente.

Finalmente, en octavo lugar, la planificación *cumple múltiples funciones*. Consideramos las funciones como aquello que produce la planificación, como un efecto (Barbier, 1999). Cols (2004) distingue tres funciones básicas de la planificación:

- a. *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;
- b. *Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción*, dado que otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones;

- c. *Una función de representación y comunicación*, puesto que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto que puede presentar grados de formalización variable.

A estas funciones detalladas por Cols (2004), entendemos que podrían sumarse:

- d. *Una función política* en el sentido de poder de acción, de cómo concibe y encara la concreción de la institución social de la educación.
- e. *Una función de control* que, en ocasiones, es ejercida por las instituciones educativas y que atraviesa la práctica cotidiana de planificar de los docentes: se planifica como la institución lo requiere y esa planificación adquiere visos burocráticos de control desde afuera de aquello que ocurre o se proyecta ocurra dentro del aula.
- f. *Una función epistémica*: la planificación como instancia en la que el docente reflexiona, indaga y construye saberes sobre su propia práctica docente.

Entendemos que los rasgos aquí presentados se solapan y tensionan, conformando un entretejido complejo (Morin, 2008) que resulta inherente a la práctica de programar la enseñanza. Así, en la planificación didáctica, el *tejido* atañe a los sentidos, representaciones y prácticas que ésta engloba.

## LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y SU ENSEÑANZA

Para cada momento histórico, los significados asignados al acto de planificar y a la planificación en sí misma, su estructura y componentes, se construyen en el interjuego de las definiciones teóricas provenientes del campo de la didáctica y los estudios del currículum, las exigencias y necesidades de la formación docente y del mundo laboral atravesados por la experiencia singular de quien enseña, anclados en un contexto sociohistórico. Los rasgos aquí presentados dan cuenta de esta situacionalidad y abren la posibilidad de reflexionar acerca de los aspectos que favorecen y dificultan la enseñanza de la planificación en los espacios de formación docente.

Uno de los primeros desafíos en su enseñanza es el crear situaciones en que el estudiante se posicione como futuro docente y valore la importancia de la planificación como una herramienta que le permitirá no solamente anticipar la acción, sino también volver a reflexionar sobre ella una vez realizado el acto de enseñanza. En este sentido, entendemos que en la formación docente resulta necesario que los estudiantes observen y analicen primero clases en aulas de distintos niveles para posteriormente poder ubicarse como profesores de alguno de ellos y como constructores de una intervención destinada a estos. Es precisamente a partir de este análisis, que los estudiantes de profesorado pueden realizar la planificación de una clase: pensar una propuesta de enseñanza para una clase particular y no efectuar una construcción *in abstracto*.

En esta situacionalidad comienzan a jugarse los diferentes saberes necesarios para su construcción. La planificación, en tanto habilidad central de la profesión docente, requiere un trabajo especial en los espacios de formación docente. Es una práctica que interpela a los estudiantes de profesorado a poner en juego y revisar diversos tipos de saberes: saberes sobre sus propias disciplinas, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre los contextos y las instituciones en las que ejercerán la docencia y sobre los contextos y las instituciones en las que se forman como docentes. Enfatizar

estos diversos tipos de saberes que se despliegan a la hora de planificar, nos conduce a afirmar que la planificación ciertamente está compuesta por elementos y haceres heterogéneos: en ella se cristaliza un trabajo profundo sobre la construcción del objeto de enseñanza, la selección de estrategias para transmitirlo y evaluarlo, y la problematización de la enseñanza como práctica social, compleja, imprevisible y dinámica. Con frecuencia, estos elementos y haceres heterogéneos confunden a los estudiantes de formación docente: lo que *prima facie* parece una cuestión meramente técnica y burocrática (planificar una clase siguiendo algún *formato* preestablecido), en realidad se torna una instancia profunda de reflexión y construcción de saberes profesionales. Implica revisar su propia biografía escolar y sus experiencias como estudiantes.

Por ello, en los espacios de formación docente, en los que se suele planificar propedéuticamente situaciones de enseñanza que muchas veces no se llevan a cabo (como sí ocurre en los espacios de prácticas y residencias), entendemos que conviene enfatizar que la planificación es una *representación*: una presentación de un estado de cosas que, se pretende, ocurran, pero una representación que también esté abierta a la inmediatez e imprevisibilidad inherentes a las prácticas de enseñanza. Si bien, entonces, se trabaja siempre con la idea de que el planificar implica intentar modificar una situación existente y constituye una anticipación de la acción, es su carácter de *representación* el que prevalece en los ámbitos de formación. La planificación, en suma, es esa presentación de lo que se espera o proyecta en relación con una situación de enseñanza, pero es también una presentación que atañe a posicionamientos epistemológicos, experienciales y teóricos fuertes.

En este sentido, consideramos que trabajar la planificación didáctica en la formación de los docentes conlleva la necesidad de enfatizar que esta es una práctica social: una práctica que se hace *con* y *para* otros, que entrelaza distintos saberes y que convoca a los docentes a pensar la enseñanza de forma situada, siempre en un aquí y ahora que le dé sentido y fundamentación.

En los ámbitos de formación docente, asimismo, la planificación refiere tanto al *proceso* como al *producto* y es esa doble dimensión la que precisa abordarse como objeto de enseñanza. Por un lado, la planificación tiene que ver con ese proceso de selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, con la elección de estrategias de enseñanza, la delimitación de los instrumentos y criterios de evaluación, el bosquejo de propósitos y objetivos, pero también, por otro lado, atañe al *producto*, a la planificación como *escrito*, como género discursivo propio de la profesión docente (Molina y Monetti, 2021). Aquí, nos resulta útil retomar la distinción entre *géneros discursivos 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, p. 16), pero no pueden pensarse desvinculados de las prácticas profesionales con las que dialogan. La planificación didáctica es un género central *para* la formación docente precisamente por el diálogo y la centralidad que posee *en* la profesión de la docencia: cotidianamente, los docentes 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). La planificación es

uno de esos escritos y, por ende, se configura como objeto de enseñanza imprescindible en la formación docente.

Así, en relación con esta dimensión formal y escrita, durante años se ha alentado a los profesores a usar un modelo de programación por objetivos como forma de planificar su enseñanza. Este modelo consiste en la determinación sucesiva de 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. Mucho se ha discutido acerca de este modelo (Gimeno Sacristán, 1982; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984), cuya racionalidad técnica respondía a determinadas condiciones sociohistóricas, 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 puesto en discusión por una racionalidad práctica (Schön, 2002) en la que el docente toma decisiones situadas y reflexiona sobre las mismas, analiza problemas y busca soluciones. 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. Por eso, en contraposición con una visión ritualizada de las escrituras docentes, entendemos que la programación de la enseñanza es un proceso atravesado por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere, como mencionamos previamente, elaborar un acto de habla complejo (Van Eemeren, 2018). En este sentido, avizoramos que existe una constelación discursiva vinculada con la planificación de la enseñanza (planes de estudios, programas, planificaciones de clases, secuencias didácticas, etc.). En dicha constelación discursiva, la función argumentativa es central puesto que 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.

Finalmente, entendemos que la planificación en la formación docente privilegia una *función de control*: constituye en sí misma un instrumento de evaluación por parte de los docentes formadores. No obstante, en el proceso de formación *per se*, sus funciones en tanto práctica profesional no se diluyen, sino que permiten darle sentido al porqué de la enseñanza de ese proceso de planificar y su textualización. De este modo, con los estudiantes de formación docente deviene importante volver sobre la función de *regulación y orientación de la acción* que la planificación conlleva, 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. También resulta necesario hacer hincapié en que el planificar moviliza un *trabajo de justificación, análisis y legitimación de la acción*, dado que otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones y convoca una *función de representación y comunicación*, puesto que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto. A estas funciones también conviene añadir la *función política* de la planificación, en el sentido de poder de acción, de cómo concibe y concreta la institución social a la educación. Por último, en la formación docente debería cobrar relevancia, sobre todo, la *función epistémica* que delineamos en el apartado anterior: la

planificación como instancia de conocimiento en la que el docente reflexiona, indaga y construye saberes sobre su propia práctica docente. Priorizar esta reflexión sobre el sistema de acción, que también es planificación y que convoca haceres heterogéneos: búsqueda de información, diálogo con el otro, trabajo con ejemplares del género, lo aleatorio de ver una película, el trabajo con la propia experiencia, etc. (Perrenoud, 2007, p. 37). En suma, trabajar, en la formación docente, la planificación como una propuesta adaptada a cada situación, como el producto de un trabajo colaborativo (Zabalza, 1993).

## CONCLUSIÓN

Aprender a planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje constituye una capacidad considerada fundamental a la hora de pensar la tarea docente en todos los niveles educativos. De allí que se torne preciso abordar explícitamente dicha práctica en los espacios de formación docente: entenderla como objeto de enseñanza central y mostrar las tensiones, los matices y las racionalidades teóricas y epistemológicas que la atraviesan en la profesión docente.

De este modo, en lo que refiere al primer objetivo esbozado para este artículo, describimos la emergencia y las relaciones que atraviesan y constituyen la planificación y sus formas de concreción ancladas en el contexto sociohistórico actual. Así, distinguimos ocho rasgos que configuran la complejidad de esta práctica:

1. Planificar constituye una de las habilidades exigidas por la profesión docente;
2. Planificar implica intentar modificar una situación existente y constituye una anticipación de la acción;
3. La planificación es una representación;
4. La planificación es una práctica social;
5. Planificar es una práctica que resulta de la modificación de diversos tipos de saberes;
6. La planificación está compuesta por elementos y haceres heterogéneos;
7. La planificación refiere tanto al proceso como al producto; y
8. La planificación cumple múltiples funciones.

Entendemos que estos rasgos se solapan y tensionan, se comprenden sólo desde la complejidad que resulta inherente a la práctica de programar la enseñanza. Al respecto, Morin (2008) sostiene que la complejidad refiere a

un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (p. 32).

En la planificación didáctica, el tejido atañe a los sentidos, representaciones y prácticas que ésta engloba.

En relación con el segundo objetivo de este artículo reflexionamos acerca del surgimiento, en los presentes espacios de formación docente, de tensiones y articulaciones de los significados asignados

a la planificación didáctica, que responden a distintos momentos de la didáctica y que parecerían dificultar su aprendizaje. De esta forma, sostenemos que la práctica de programar la enseñanza precisa explicitarse como un objeto de enseñanza vertebral de los espacios de formación docente, pero no como un objeto desligado de la práctica profesional a la que alude, sino desde las tensiones, los debates y los posicionamientos teóricos y epistemológicos que esta conlleva en la misma práctica docente. Por ende, no puede precisarse un formato o una fórmula para su elaboración, sino que el trabajo en la formación docente convoca poder interpelar a los estudiantes a pensar la enseñanza desde un enfoque crítico y reflexivo. Les demanda entender que la planificación no se reduce a la “aplicación” de saberes teóricos, sino que concierne más bien a un espacio de construcción de saberes profesionales, un lugar de diálogo, reflexión y trabajo colaborativo en el que se materializan los propósitos de la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, B. (2016). *La formación docente inicial del profesorado de nivel secundario: La construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el profesorado en letras de la Universidad Nacional del Sur* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2001). Le savoir, une notion nécessaire (pp. 21 a 43). En J. Beillerot y otros. *Formes et formations du rapport au savoir*. París: Editions L'Harmattan.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura (pp. 170-196). En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. *La formación profesional del maestro*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFYL.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq, Francia: Presses Universitaire du Septentrion.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.
- Díaz Barriga, A. (2019). La profesión docente. En *Foro Académico "La iniciativa de reforma educativa. Voces de la investigación"* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18, pp. 395-415.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INFD-Ministerio de Educación.

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Recuperado de: [https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf)
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), pp. 23-39.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (1993). *Comprender y Transformar la enseñan*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer
- Kemmis, S. y Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education. History, politics and practise*. Singapore: Springer.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Mastache, A. (1993). *Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito*. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11020>.
- Molina, M.E. y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(22), pp. 187-202. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes22\\_art1.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art1.pdf)
- Monetti, E. (2003). El saber didáctico: sus significados. En *3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti
- Monetti, E. (2023). El docente universitario: su relación con el saber didáctico (197-211). En Dilson Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (organizadores) *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba: Editora CVR.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México DF: FCE.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México DF: Grao.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schatzki, T. (2012). Foreword. En P. Hager, P. Lee y A. Reich. (edit) *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Australia: Springer.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo.
- Sirvent M. T. (2008). *Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984). *Curriculum research and the art of the teacher*. Mimeo. Norwich: Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Thaiss, C. J. y Myers Zawacki, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann.
- Tejada Fernández, J. (2009) Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13(2), pp. 1-15.
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective*. Switzerland: Springer.
- Winnicott, D. (1991). *Realidad y Juego*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa.
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zoppi, A. M. (2008). *El Planeamiento de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

## NOTAS

---

- 1** Siguiendo la línea de Feldman y Palamidessi (2001) y Gvartz y Palamidessi (2006), en este artículo empleamos el término planificación didáctica y en él incluimos denominaciones como programación, diseño, planificación y programa.
- 2** Desde aquí en más, cada vez que se mencione la palabra planificación se dará por sentado que estamos referenciando la planificación didáctica.
- 3** Sirvent (2008) define los siguientes grados de formalización de la enseñanza: educación formal, no formal e informal.
- 4** “Un rasgo constitutivo de las prácticas es su estructura axiológica y la elección de creencias o de teorías necesariamente debe realizarse dentro de una práctica, realizando acciones sujetas a la estructura axiológica de esa práctica. Por esto resulta artificial distinguir entre racionalidad teórica y práctica” (Olivé, 2007, p. 197).
- 5** Tardif (2004) señala que la “epistemología de la práctica profesional” (p. 188) estudia el conjunto de los saberes que utilizan los profesionales en su campo laboral al desarrollar su tarea.
- 6** Zabalza (1993) no se refiere al término planificación sino a programación, pero el significado que le atribuye al mismo coincide con el adoptado en este trabajo para la idea de planificación.
- 7** La idea de infinito se interpreta no solamente como lo ilimitado e inconmensurable, sino también como lo infinitamente pequeño dentro de lo que tiene límites, o como lo infinitamente variable a partir de un conjunto finito de elementos (Deleuze, 2008).