

# La programación de la enseñanza y sus escrituras en la formación docente universitaria



María Elena Molina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina.

Fecha de recepción: 2 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 8 de abril de 2024

## Resumen

La programación de la enseñanza incluye un conjunto de procedimientos y prácticas cuya finalidad reside en llevar a cabo las intenciones pedagógicas. Dentro de esos procedimientos y prácticas, los *géneros vinculados con la programación de la enseñanza* (GPE) —planificaciones de clases, secuencias didácticas, programas de asignaturas, entre otros— devienen centrales. Sin embargo, pese a la importancia de estos escritos en la agenda de la didáctica y de la formación docente, existe un vacío de investigaciones vinculadas con los modos en los que estas prácticas se enseñan como géneros. Con frecuencia, las indagaciones se concentran en los componentes de las programaciones, en tanto categorías teóricas de la didáctica, pero no abordan las modalidades en las que estas se trabajan en los espacios de formación. Desde un enfoque mixto, este artículo analiza cómo se trabajan los GPE en 66 asignaturas de formación pedagógica de una universidad pública argentina. Los resultados muestran que existen tres formas de incluir el trabajo con los GPE: (1) *inclusión nula* (los GPE no aparecen mencionados en los programas de las asignaturas de formación docente); (2) *inclusión tangencial* (los GPE se trabajan en las asignaturas, pero como pedidos extras, lecturas complementarias o escritos alternativos a otros géneros científico-académicos); y (3) *inclusión vertebral* (los GPE se entienden como prácticas centrales para la formación docente y se los incorpora en las construcciones metodológicas de las asignaturas).

**Palabras clave:** géneros; familia de géneros; programación de la enseñanza; formación docente universitaria.

## Teaching Programming and its Ways of Writing it in University Teacher Education

### Abstract

Teaching programming includes a set of procedures and practices whose aim is to carry out the pedagogical intentions. Within these procedures and practices, the genres linked to teaching programming (TPG) —lesson plans, teaching sequences, syllabuses, among

others— are central. However, despite the importance of these writings on the agenda of didactics and initial teacher training, there is a lack of research on the ways in which these practices are taught as genres. Often, research concentrates on the components of syllabuses, as theoretical categories of didactics, but does not address the ways in which they are worked on in teacher training spaces. From a mixed approach, this article analyses how TPGs are worked on in 66 pedagogical training subjects at a public university in Argentina. The results show that there are three ways of including the work with TPG: (1) *null inclusion* (TPGs are not mentioned in the syllabuses of teacher training subjects); (2) *tangential inclusion* (TPGs are worked on in the subjects, but as extra orders, complementary readings or alternative texts to other scientific-academic genres); and (3) *vertebral inclusion* (TPGs are understood as central practices for teacher training and are incorporated in the methodological constructions of the subjects).

**Keywords:** genres; family of genres; teaching programming; university teacher education.

## Introducción

La enseñanza, como acción intencional (Fenstermacher, 1989), demanda a los docentes que puedan planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que premeditadamente se busca desarrollar (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004). En relación con la programación de la enseñanza, Cols (2004) sostiene que esta incluye un conjunto de procedimientos y prácticas destinados a materializar las intenciones pedagógicas. Dentro de esos procedimientos y prácticas, las escrituras sobre la enseñanza —planificaciones de clases, secuencias didácticas, programas de asignaturas, entre otros— se tornan centrales. Así, este artículo busca ahondar en los modos en los que se trabajan los *géneros vinculados con la programación de la enseñanza* (en adelante GPE), cuestión que implica focalizar discursivamente en uno de los temas centrales de la agenda clásica de la didáctica<sup>1</sup> (Litwin, 2008). La bibliografía específica al respecto enfatiza, particularmente, la importancia de entender la programación como una hipótesis de trabajo que permita la reflexión sobre las propias prácticas (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Zabalza, 2003; Cols, 2004; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010).

Pese a la importancia de estos escritos y al lugar predominante que tiene la programación de la enseñanza en la agenda de la didáctica y de la formación docente, existe un vacío de investigaciones vinculadas con los modos en los que estas prácticas se enseñan como géneros. Las indagaciones se concentran en los componentes de las programaciones (objetivos, contenidos, estrategias, etc.), en tanto categorías teóricas de la didáctica como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Sin embargo, no abordan su trabajo en tanto géneros específicos de la profesión y, por ende, de la formación docente. A esta falta de explicitación, se contraponen 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 la docencia. Estos escritos revelan la escritura del trabajo (Delcambre, 1997), en tanto les permiten llevar a cabo sus tareas, concretar los objetivos inherentes a sus prácticas y atribuir sentido a su quehacer (Barrère, 2002).

A diferencia de los escritos propios de la formación docente (portafolios, diarios de campo, relatos, etc.) que han sido más estudiados (Daunay y Morisse, 2009; Cros, 2011;

<sup>1</sup> Litwin (2008) caracteriza como *agenda clásica de la Didáctica* a las respuestas vinculadas con cuestiones metodológicas referidas a objetivos, contenidos, currículum, actividades, evaluación y aprendizaje; categorías que vienen siendo revisadas en las últimas décadas desde la perspectiva crítica.

Bombini y Labeur, 2014; Padilla, 2015; Brito y Vottero, 2019), los escritos de trabajo relacionados con la enseñanza, definidos provisionalmente como todo escrito que permite al profesor llevar a cabo sus tareas y alcanzar los objetivos vinculados con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que participa (Hassan, 2012), no se abordaron como objeto de estudio de una lingüística de los géneros (Ciapuscio, 2012) o como parte de una perspectiva discursiva sobre la didáctica (Souto, 1998). Sin embargo, la escritura de los profesores, en tanto práctica cotidiana y vertebradora del trabajo docente, tiene claras incidencias no solo sobre su propia actividad, sino también sobre la formación docente: la escritura es simultáneamente una herramienta de trabajo y de profesionalización (Cros, 2011). Al respecto, Russell y Cortés (2012) señalan que pensar cómo escriben los docentes en sus prácticas profesionales implica cuestionar, entre otras cosas, qué géneros se admitirán en la enseñanza superior y cómo se los enseñará, pero, fundamentalmente, requiere problematizar qué profesionales de la docencia se buscará desarrollar.

Por ello, continúa siendo necesario delimitar cómo se trabaja discursivamente la programación de la enseñanza en la formación docente. Especialmente porque, en medio de las tensiones entre enfoques técnicos y prácticos y de los debates sobre los formatos adoptados (listado de ítems, prosa, guion conjetural, tabla, etc.), la escritura didáctica de los docentes resulta una práctica devaluada en la cotidianeidad de las instituciones educativas (Dussel, 1994). Los modos en los que 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 ubica en un segundo plano. En contraposición con esta visión ritualizada de las escrituras docentes, entendemos que la programación de la enseñanza es un proceso cargado de una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica, tanto en las instancias de producción como de recepción. En lo que a la producción se refiere, programar la enseñanza implica elaborar un acto de habla complejo que conjugue, a su vez, diversos tipos de actos de habla (instruir, explicar, narrar, describir, justificar, ejemplificar) (van Eemeren, 2018). En este sentido, avizoramos que existe una *constelación discursiva* vinculada con la programación de la enseñanza (programas, planificaciones de clases, secuencias didácticas). En ella, la función argumentativa es central puesto que programar demanda siempre construir una perspectiva coherente sobre qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña aquello que se enseña. Requiere elaborar una propuesta que convoque a los estudiantes, que esté anclada 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). En lo que concierne a la recepción, la programación de la enseñanza insta a los docentes a que estos actúen como lectores críticos y expertos, esto es, que puedan evaluar fundamentalmente por qué, qué, cómo, para qué, para quiénes una determinada propuesta curricular (planes de estudio o diseños curriculares, por ejemplo) plantea determinadas intenciones pedagógicas.

¿Qué entendemos, entonces, por GPE? Concebimos los textos como objetos complejos, que se caracterizan por la propiedad de la textualidad, de naturaleza prototípica (Ciapuscio, 2005). Esta consiste en un conjunto de rasgos que conciernen a distintos niveles o dimensiones constitutivas: funcionalidad, situacionalidad, tematicidad y forma lingüística (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Heinemann y Heinemann, 2002; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010). Los textos son siempre representantes de un género de textos (clases textuales), constituyen esquemas accionales complejos que reúnen aspectos situacionales, funcional-comunicativos y estructurales. Dependen, asimismo, de la cultura y de la historia particular; responden a necesidades sociales y comunicativas específicas; son conocidos y empleados por los hablantes para sus tareas comunicativas (Ciapuscio, 2005). Los géneros, en suma, plasman un sistema de conocimientos que se incorpora a través de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000).

Los GPE pueden definirse como aquellas clases textuales que proyectan los procedimientos y las prácticas destinados a concretar las intenciones pedagógicas.<sup>2</sup> Son escritos que, desde una caracterización lingüística, hemos determinado como textos *polifónicos* (conjugan distintas voces y saberes), *polimorfos* (asumen distintos formatos) y *pluridestinos* (se dirigen a diversos destinatarios que los reciben con intereses diferentes e incluso contrapuestos) (Molina y Monetti, 2021). Asimismo, dentro de los GPE distinguimos dos tipos, de acuerdo con sus usos: los géneros que los docentes *producen* cotidianamente (planificaciones de clases, secuencias didácticas, programas de asignaturas) y los géneros que los docentes cotidianamente *consumen* (diseños curriculares y planes de estudio). Esta distinción entre los GPE sobre los que los docentes tienen *autoría* vs. los GPE sobre los que estos se configuran como *lectores* (porque, al menos en el actual contexto político educativo argentino, los docentes no participan directamente en su construcción) es central. Los primeros son los géneros que se priorizan como herramientas de trabajo y evaluación en la formación docente, mientras que los segundos funcionan, más bien, como material de consulta, de referencia y de estudio para la elaboración de los GPE que los docentes sí confeccionan a diario. Ser usuarios *plenos* de géneros profesionales, como lo son los GPE, implica no solo poder producirlos, sino también poder consumirlos críticamente. De allí que ambas prácticas —lectura y escritura— se tornen contenidos necesarios para la formación docente en lo que atañe a la práctica de programar la enseñanza.

### ***Antecedentes: leer y escribir en la formación docente***

En lo que concierne a los antecedentes sobre leer y escribir para aprender en la formación docente universitaria, las corrientes de investigación sobre “alfabetizaciones académicas” (Lea, 1998; Lea y Street, 1998; Ivanic y Lea, 2006)), “escribir a través del currículum” (Bazerman *et al.*, 2005) y “escribir para aprender” (Nelson, 2001) se han ocupado en el ámbito anglosajón de caracterizar las formas de lectura y escritura que se promueven en la universidad y, en menor medida, en el nivel secundario (Russell *et al.*, 2009). Adicionalmente, diversos enfoques teóricos han mostrado que ciertos modos de leer y escribir pueden potenciar aprendizajes más profundos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Langer y Applebee, 1988; Wells, 1993, 2006; Dysthe, 1996, 2012); que aprender a ejercer estas prácticas en las disciplinas es esencial para acceder y participar más plenamente en las comunidades discursivas disciplinares (Freedman y Adam, 1996; Kostouli, 2005; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007)) e imprescindible para producir y transformar crítica y activamente el conocimiento (Delpit, 1995; Delpit, 1995; Zipin y Brennan, 2006; Cartolari y Carlino, 2012; Molina, 2018a, 2018b; Molina y Padilla, 2018; Molina y Carlino, 2019).

Sin embargo, en los estudios anglosajones se ha indagado escasamente acerca de la especificidad que poseen la lectura y la escritura en la formación de docentes, así como de los modos en que se demandan y/o se enseñan. Quizás esto ocurra debido a que la formación de profesores en estos países tiene lugar en la universidad, como instancia posterior a títulos de grado intermedios vinculados con titulaciones profesionales. Por este motivo, las investigaciones sobre escribir y leer en la formación docente suelen solaparse con aquellas de alfabetización académica en la universidad (Carlino, 2005; Cartolari y Carlino, 2011).

<sup>2</sup> En este artículo, seguimos la perspectiva de Cols (2004) en relación con la programación de la enseñanza. No obstante, aun entendiendo que no son sinónimos, también empleamos la denominación *planificación* para referirnos, más puntualmente, a las planificaciones didácticas de clases. Efectuamos esta distinción considerando que la noción de programación alude de forma más explícita a las dimensiones instrumentales de la tarea de enseñar, esto es, al intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje (Feldman, 2010). Por ello, preferimos esta denominación, más amplia y anclada en lo instrumental, para referirnos al conjunto de los GPE que engloban, como se explicita en este artículo, niveles de concreción diversa en relación con la proyección de la enseñanza.

En este sentido, establecer qué proponen específicamente las indagaciones sobre leer y escribir en la formación docente resulta imprescindible, sobre todo teniendo en cuenta que diversos estudios sostienen que la forma en que los docentes aprenden estas prácticas discursivas puede repercutir luego en sus posteriores estrategias de enseñanza (Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Alliaud y Antelo, 2011; Bazerman *et al.*, 2013; Davini, 2018). En efecto, si se piensan las implicancias de dichos estudios en las prácticas de lectura y escritura, se comprende que la forma cómo los futuros educadores leen y escriben durante su formación puede incidir más adelante en otros ámbitos educativos, cuando precisen trabajar en sus asignaturas con estas prácticas o decidan no hacerlo.

Al respecto, Cartolari y Carlino (2012) relevaron investigaciones que identifican diversos factores asociados a las dificultades para escribir de los estudiantes de formación docente. En esta línea, Norman y Spencer (2005) evidencian que al iniciar la formación pedagógica los estudiantes ya cuentan con un extenso recorrido escolar en el que su identidad como escritores se ha conformado, esto es, se perciben *a priori* como buenos, malos o regulares. Esta creencia sobre sus características como escritores suele estar asociada a una concepción fija de la escritura: escribir “bien” se concibe como un “don” o “talento” reservado para algunos pocos. Según los autores, esto influiría en cómo valoran las orientaciones y sugerencias de reescritura de sus docentes. Así, para quienes conciben la escritura de forma fija, las correcciones atentan contra su autoestima, sin ayudarlos a superarse. Por el contrario, quienes advierten que dicha práctica puede trabajarse y mejorarse, que constituye un proceso recursivo, aprecian lo corregido como una oportunidad para mejorar y aprender.

Adicionalmente, los estudiantes de la formación docente suelen considerar la escritura como una habilidad básica y fragmentaria, conformada por destrezas tales como la ortografía, la amplitud léxica y el correcto uso de las estructuras gramaticales (Macken-Horarik *et al.*, 2006; Elliot, Daily y Fredericks, 2008). De acuerdo con estas investigaciones, la mayoría de los estudiantes de profesorado consideran que deberían haber adquirido estas habilidades en los niveles educativos previos, cuestión que se traduce en ansiedad al tener que leer y compartir sus escritos frente a docentes y otros estudiantes. Sin embargo, cuando tienen la oportunidad de recibir orientaciones y de revisar sus producciones escritas con pares y profesores, perciben que sus textos mejoran y que las ansiedades aminoran (Macken-Horarik *et al.*, 2006; Elliot *et al.*, 2008; Rush, 2009).

Otras indagaciones, realizadas desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional, enfatizan el desafío que enfrentan los futuros docentes al intentar apropiarse del lenguaje especializado de las disciplinas que enseñarán, con frecuencia reducido por estudiantes y profesores a la idea de *adquirir* nuevo vocabulario o de aprender a expresarse con terminología científica (Woodward-Kron, 2004, 2008). Lejos de ello, comprender el lenguaje especializado implica mucho más que adquirir palabras nuevas o técnicas, ya que conlleva el adentrarse en los debates conceptuales que el uso de ciertos términos especializados conlleva, y que son constitutivos del aprendizaje de la disciplina (Woodward-Kron, 2008).

Asimismo, hallamos indagaciones sobre formas en que la lectura y escritura propician la reflexión sobre qué implica enseñar, en el marco de asignaturas en las que los estudiantes realizan prácticas docentes. En relación con este aspecto de la formación, Mallette *et al.* (2000) manifiestan que, a través de escribir sobre las propias creencias acerca de la enseñanza y revisar lo escrito recursivamente durante el período de prácticas, los practicantes lograron cuestionar el modelo de déficit que implícitamente sostenían con respecto a la lectura de sus estudiantes, avanzando así en asumir la importancia de enseñar y orientar la lectura en todas las materias. Otros trabajos hacen hincapié en la utilidad de la escritura de narrativas abocadas a los desafíos que encuentran los practicantes en sus primeros acercamientos al desempeño profesional, con el

objetivo de recibir retroalimentación de compañeros y docentes sobre estos escritos (Cherednichenko *et al.*, 1997; Hooley, 2007). Investigaciones afines destacan que la producción de textos también permite que los futuros docentes puedan concebirse como autores de sus propias prácticas de enseñanza, en vez de solo reproducir o aceptar modelos impuestos desde afuera (Hunter y Hatton, 1998; Booth, 2007).

En el contexto regional, en particular en la Argentina, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), retomando un informe elaborado para el INFOD (Carlino *et al.*, 2013), exploran las prácticas declaradas y las concepciones sobre lectura y escritura que pueden inferirse de ellas, a partir de un estudio entre profesores argentinos de institutos superiores. Así, analizan una encuesta efectuada a profesores de diversas asignaturas en cincuenta instituciones que forman a los futuros docentes secundarios. En este sentido, las autoras sostienen que, en las respuestas de los docentes, se manifiestan dos modalidades con que los profesores incorporan la lectura y/o escritura en sus materias: una “periférica” y otra “entrelazada”. Aunque muchos afirman ocuparse de la lectura y/o escritura en sus materias, predominan quienes manifiestan intervenir solo al inicio de estas tareas (solicitando trabajos, dando instrucciones, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo producciones de los estudiantes). Escasos docentes afirman mediar los procesos de lectura y escritura durante las clases. Algunos de ellos declaran, asimismo, promover la interacción entre profesor y estudiantes y/o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito (Padilla y Lopez, 2015).

Finalmente, pensando en la formación docente, 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: 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. Al respecto, Russell y Cortés (2012) se preguntan cómo y por qué los textos de los estudiantes se asemejan o difieren de los textos producidos por los investigadores, en varias disciplinas y profesiones. La cuestión es compleja e involucra no solo diferencias lingüísticas y textuales, sino socioculturales —las comunidades y las prácticas involucradas—. Recuperando varias tradiciones de investigación, los autores muestran cómo los géneros académico-científicos de formación y los profesionales se interpenetran y dialogan mutuamente (Russell y Cortés, 2012).

En síntesis, tanto en el ámbito internacional como regional, encontramos dos preocupaciones centrales en lo que concierne a la especificidad de la lectura y la escritura en la educación de docentes: por un lado, el interés por *enseñar cómo enseñar a leer y escribir académicamente* en las disciplinas y, por otro, la utilización de *la lectura y la escritura como herramientas* que potencian la reflexión y evaluación de las propias prácticas de enseñanza. Sin embargo, la práctica de escritura profesional vinculada con la programación de la enseñanza no aparece delimitada con claridad, sobre todo, en lo que refiere a los modos en los que se trabaja como contenido específico de la formación docente.

## Metodología

### *Diseño de investigación: enfoque, etapas y contexto*

Los resultados presentados y discutidos en este artículo se enmarcan en una investigación más amplia de *enfoque mixto* (Creswell *et al.*, 2011; Johnson *et al.*, 2014). Dicha indagación articuló distintas instancias, fuentes de datos y estrategias de análisis en

un *diseño de triangulación* (Creswell, 2006). Desde un enfoque cuantitativo, recorriendo a algunas herramientas de la estadística descriptiva, se analizaron programas de las distintas asignaturas pedagógicas de los 16 profesorados que se dictan en la Universidad Nacional del Sur. Desde un enfoque cualitativo, se entrevistó a 24 estudiantes y a 10 docentes de algunas de estas asignaturas y se recolectaron los escritos que allí se emplean. Se buscó, así, ahondar en los fundamentos lingüístico-discursivos y didácticos que subyacen al trabajo con los GPE. Este artículo focaliza el *enfoque cuantitativo* y se centra en el análisis de las modalidades de inclusión de los GPE declaradas en los programas de las asignaturas de formación pedagógica.

En relación con el contexto del estudio, este se desarrolló en la Universidad Nacional del Sur. Dicha institución, séptima universidad nacional creada en la Argentina en 1956, tiene una estructura departamental. Esto quiere decir que los estudiantes de cada carrera cursan algunas de sus materias en distintos departamentos (por ejemplo, Matemática, Química, Física, Humanidades) que las dictan como materias de servicio,<sup>3</sup> y otras específicas en el Departamento que origina la carrera. También cuenta con un régimen cuatrimestral: los estudiantes cursan las materias en un cuatrimestre y rinden examen final o promocionan la materia luego de haber aprobado el cursado correspondiente. Los orígenes de esta institución, de gran influencia en el sur de la provincia de Buenos Aires, La Pampa y Río Negro, vinculan docencia, investigación y extensión de forma muy marcada. Mastache, Monetti y Aiello (2014) la caracterizan como una universidad mediana teniendo en cuenta la cantidad de docentes y estudiantes que congrega (3.212 profesores y 29.625 estudiantes). Con respecto a la investigación científica y tecnológica, se encuentra entre las primeras universidades de la Argentina y Latinoamérica. Tiene una amplia oferta de posgrados y en ella funcionan numerosos institutos de investigación propios y asociados con otros organismos (CONICET, INTA, etc.), con marcada especialización en Ciencias Exactas y Naturales.

### ***Unidad de análisis, instrumentos y procedimientos***

Para la conformación de la muestra, la recolección y el análisis de los datos se ha seguido, en líneas generales, el enfoque interactivo y realista crítico de investigación propuesto por Maxwell (2005, 2012). De este modo, en la parte cuantitativa de este estudio, cuyos resultados se presentan aquí, se ha constituido un corpus de 66 programas que incluye todas las asignaturas de formación pedagógica de los 16 profesorados que dicta la Universidad Nacional del Sur. Entendemos como *asignaturas de formación pedagógica* todos aquellos espacios curriculares propios de la formación docente, desde asignaturas como pedagogía o didáctica general hasta las didácticas específicas y otros espacios complementarios relacionados con la educación y la enseñanza de las disciplinas. Todos los programas se encuentran disponibles en los portales de internet de la UNS.<sup>4</sup>

Retomando parcialmente los aportes de diversos autores en cuanto a la organización de la programación de la enseñanza (Feldman y Palamidessi, 2001; Cols, 2004; Davini, 2008), delimitamos, en los distintos segmentos textuales que componen los programas (fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y/o evaluación), qué referencias se hacían al uso de los GPE. Es decir, en el análisis de cada programa se

<sup>3</sup> En la UNS, se denomina *asignaturas de servicio* a aquellos espacios curriculares que un Departamento dicta para una carrera administrada por otro Departamento. Por ejemplo, el Departamento de Matemática dicta Análisis Matemático I para todas las carreras cuyo plan de estudios incluye esa asignatura, entre ellas, Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Licenciatura en Ciencias de la Computación, etc. El Departamento de Ciencias de la Educación dicta, por su parte, las asignaturas generales vinculadas con la formación pedagógica (Pedagogía, Didáctica General, Práctica Docente Integradora, Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, etc.) para las carreras de profesorado que tienen anclaje en otros Departamentos.

<sup>4</sup> Para visualizar la oferta académica de la UNS y los programas de las distintas asignaturas, consultar: [https://www.uns.edu.ar/academicas/carreras/oferta-academica\\_carreras-grado](https://www.uns.edu.ar/academicas/carreras/oferta-academica_carreras-grado)

buscó identificar las expresiones que pusiesen de manifiesto el trabajo con los GPE en tanto contenidos específicos de la formación docente. Los programas analizados se dividen en tres grupos: *Departamento de Ciencias de la Educación* (Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria), *Departamento de Humanidades* (Profesorado en Filosofía, Profesorado en Historia y Profesorado en Letras) y *Otros Departamentos* (Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Economía, Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria, Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Profesorado en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, Profesorado en Física, Profesorado en Geociencias, Profesorado en Geografía, Profesorado en Matemática, Profesorado en Química, Profesorado en Química para la Enseñanza Media).

Los resultados que se presentan en este artículo establecen qué lugar se les otorga a estos géneros en la propuesta de enseñanza enunciada en los programas de dichos espacios y cómo se detalla su trabajo en las aulas. El análisis de los datos se llevó a cabo a través de dos estrategias fundamentales: contextualización y codificación (Maxwell y Miller, 2008). Siguiendo la estrategia de contextualización, nos centramos en las relaciones de contigüidad entre los datos. Trabajamos cada uno de los programas a partir de los siguientes interrogantes: ¿se mencionan explícitamente los GPE como contenidos de la formación docente? ¿En qué componentes de esa programación de la enseñanza se lo hace? ¿Cuáles son los GPE que se mencionan? ¿Qué relevancia tienen para la construcción metodológica de esos espacios? Finalmente, en lo que respecta a la estrategia de categorización, tuvimos en cuenta las relaciones de similitud entre los datos, esto es, las iteraciones percibidas. Así, realizando un análisis de frecuencias (frecuencia absoluta), delimitamos patrones que nos posibilitaron construir las categorías que se presentan en el siguiente apartado y que refieren a las modalidades de inclusión de esos GPE en las asignaturas de formación pedagógica.

## Resultados y discusión

Los resultados del análisis de los 66 programas de asignaturas específicas de la formación pedagógica dictadas en la Universidad Nacional del Sur muestran que los cuatro GPE más trabajados en las asignaturas son: planificaciones de clases, diseños curriculares provinciales de nivel inicial, primario y secundario, secuencias didácticas y planes de estudio de distintas carreras. En 50 de los 66 programas analizados se trabaja con planificaciones didácticas de clases. El trabajo con el resto de los GPE tiene menor incidencia: 36 asignaturas trabajan con los diseños curriculares provinciales para los distintos niveles, 20 con secuencias didácticas y 6 con planes de estudio de diferentes carreras. En este sentido, la planificación didáctica de clases es central y estructurante del trabajo efectuado por los docentes de las distintas asignaturas pedagógicas. El abordaje de los diseños curriculares y los planes de estudio, por su parte, suele realizarse como insumo para poder elaborar una propuesta de enseñanza propia: son géneros que se *leen para* poder programar. En relación con la producción, circulación y recepción de los GPE, a los docentes en formación se los interpela para que puedan pensarse como *enunciadores* de planificaciones de clases y secuencias didácticas y como *destinatarios —lectores críticos—* de diseños curriculares provinciales y planes de estudio de distintas carreras.

A partir de establecer cuáles son los géneros que más se trabajan en las aulas de la formación docente, en lo que concierne a cómo se lleva a cabo ese trabajo, identificamos tres modalidades de inclusión:

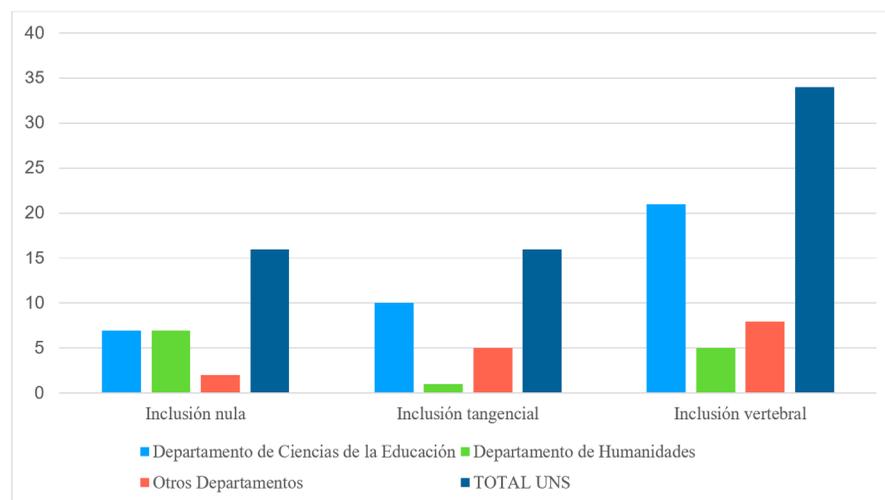
1. *Inclusión nula*: los géneros vinculados con la programación de la enseñanza no aparecen mencionados en ninguno de los componentes de los espacios de formación docente.
2. *Inclusión tangencial*: los géneros se trabajan en las asignaturas, pero como pedidos extras, lecturas complementarias o escritos alternativos a otros géneros científico-académicos, esto es, en la periferia de la propuesta metodológica que se efectúa.
3. *Inclusión vertebral*: los géneros vinculados con la programación de la enseñanza se entienden como prácticas centrales para la formación docente y se los incorpora como ejes vertebradores de las propuestas metodológicas de las asignaturas.

La Tabla 1 sistematiza cómo se distribuye, en los distintos Departamentos de la UNS, ese trabajo con los géneros vinculados con la programación de la enseñanza. Distinguimos los departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades del resto de los Departamentos de la UNS, porque estos son los que concentran la mayor cantidad de carreras de profesorado y, en la estructura departamental de esta universidad, son los que ofrecen la mayoría de las asignaturas pedagógicas como materias de servicio para los demás departamentos.

Modalidades de inclusión de los GPE	Departamento de Ciencias de la Educación	Departamento de Humanidades	Otros Departamentos	TOTAL UNS
Inclusión nula	7	7	2	16
Inclusión tangencial	10	1	5	16
Inclusión vertebral	21	5	8	34
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>66</b>

**Tabla 1.** Modalidades de inclusión de los GPE en la propuesta metodológica de las asignaturas de formación pedagógica de la UNS. Fuente: elaboración propia.

La información provista en la Tabla 1 se sistematiza en el Gráfico 1 que muestra, por cada modalidad de inclusión, la incidencia por departamento y en el total de las materias pedagógicas dictadas en la UNS. Cabe destacar que la modalidad de *inclusión vertebral* es la que predomina en las asignaturas propias de la formación docente. Los planes de estudio de las carreras de profesorado adjudican a estos espacios la necesidad de trabajar con estos géneros profesionales de la docencia, mientras que, en las materias disciplinares —que, en general, son comunes tanto para las carreras de licenciatura como de profesorado—, se priorizan los géneros científico-académicos.



**Gráfico 1.** Incidencia por Departamentos de las modalidades de inclusión de los GPE en asignaturas de formación docente de la UNS. Fuente: elaboración propia.

Esta categorización retoma la propuesta de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) respecto de las modalidades *entrelazadas* y *periféricas* de trabajo con la lectura y la escritura, pero discute o amplía dicha categorización. La inclusión de los GPE no se avizora como un *todo o nada*, sino que da cuenta de tres formas de trabajo con dichos géneros. En la *inclusión nula*, los programas de las asignaturas de formación pedagógica no mencionan los GPE. No advierten que su trabajo sea parte de su propuesta de enseñanza, por lo que estos no aparecen mencionados ni en propósitos, objetivos o contenidos, como así tampoco en el apartado sobre cuestiones metodológicas. En la *inclusión tangencial*, por su parte, dichos programas mencionan los GPE en fundamentación, propósitos, objetivos y/o contenidos, pero no los explicitan en la propuesta metodológica de la asignatura. Es decir, estos géneros se enuncian en componentes centrales de la planificación didáctica, generalmente como material de lectura y estudio (diseños curriculares provinciales, por ejemplo), pero luego no se trabajan coherentemente en la construcción metodológica que se efectúa (Edelstein, 1996). Finalmente, en la *inclusión vertebral*, los GPE son parte integral de la construcción metodológica de la asignatura: recorren neurálgicamente la fundamentación, los propósitos, objetivos y contenidos, así como también las estrategias de enseñanza y son parte sustancial de la coherencia interna entre los distintos elementos involucrados en las programaciones.

Resulta preciso destacar que la forma de inclusión no depende, en muchas ocasiones, solo de la construcción metodológica que efectúa el docente, sino más bien de la asignatura de la que se trate y del año en el que se ubica, de acuerdo con los distintos planes de estudio. Las asignaturas que se vinculan con el área de las didácticas o de las residencias docentes tienden a una *inclusión vertebral* de esos géneros propios de la programación de la enseñanza; mientras que otras materias, como Pedagogía o Teoría Educativa, que epistemológicamente son diferentes, se inclinan más por una *inclusión nula*. La Tabla 2 provee algunos ejemplos de estas modalidades de inclusión.

Modalidades de inclusión de los GPE	Fragmentos de programas
<b>Inclusión nula</b>	<p>La educación como objeto de estudio complejo y multifacético, fenómeno y producto histórico-social. Socialización y/o reproducción. La educación y su interrelación con la sociedad y la cultura. Función del sistema educativo. Papel del Estado y la Sociedad Civil en la educación pública. Poder y participación. La escuela como institución social y su carácter socializador. La cultura institucional. Micropolítica escolar. La función de la escuela en la condición social posmoderna. Los sujetos de la educación. Imágenes del educador. Concepciones sobre el trabajo profesional docente. El educador y la práctica crítica. La vida del aula y los lenguajes modernos y posmodernos.</p> <p>[Apartado Contenidos mínimos del programa de Teoría Educativa para diversos profesorados de la UNS.]</p>
<b>Inclusión tangencial</b>	<p>EXPECTATIVAS DE LOGRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Identificación de criterios que permitan fundamentar, desde el punto de vista historiográfico y didáctico, la enseñanza de la Historia en espacios formales y no formales, presenciales y virtuales.</li> <li>» Identificación y reflexión acerca de las principales problemáticas vinculadas con la enseñanza de la historia escolar.</li> <li>» Reflexión crítica sobre las preguntas clave de la Didáctica de la Historia.</li> <li>» Reconocimiento de los temas y problemas históricos socialmente significativos.</li> <li>» Análisis crítico de los diversos componentes que conforman una propuesta curricular.</li> <li>» Identificación y reflexión acerca de las estrategias de enseñanza y de la utilización de recursos didácticos necesarios para desarrollar toda práctica docente en espacios presenciales y virtuales.</li> <li>» Análisis crítico de los materiales didácticos que se utilizan en las clases de Historia.</li> <li>» Apropiación de la categoría de Docente investigador en enseñanza disciplinar.</li> </ul> <p>[Apartado Expectativas de logros del programa de Didáctica de la Historia para el Profesorado en Historia de la UNS.]</p>
<b>Inclusión vertebral</b>	<p>Condiciones de CURSADO:</p> <p>Presentación de trabajos escritos. Presentación de las planificaciones del área trabajadas en la práctica. Asistencia al 80 por ciento de los encuentros quincenales. Se evaluará el aprestamiento y dedicación en el trabajo del aula, la participación en la realización de los trabajos prácticos, preparación de temas, exposición, discusión y reflexión, etc. Autoevaluación, evaluación y coevaluación de los diferentes trabajos realizados. Las instancias de evaluación son continuas donde presentarán las planificaciones solicitadas en la residencia. Las estudiantes deberán presentar actividades de acuerdo con la reflexión de su práctica. Se hará un relevo de las mismas y en base a esas planificaciones tendrán una calificación.</p> <p>[Apartado Condiciones de cursado y aprobación del programa del Ateneo: Problemas de la Enseñanza de la Matemática para el profesorado de Educación Primaria de la UNS.]</p>

**Tabla 2.** Ejemplos de modalidades de inclusión de los GPE en programas de asignaturas de formación pedagógica de la UNS. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 2, las distintas modalidades de inclusión se traducen en diferentes énfasis en relación con los géneros vinculados con la programación de la enseñanza. En la asignatura Teoría Educativa, se particulariza un posicionamiento teórico y epistemológico sobre la educación: se menciona el trabajo profesional de los docentes, cuestiones como poder, práctica crítica, función de la escuela, etc., pero no se ahonda en la cotidianeidad de ese quehacer en las aulas y de sus dimensiones lingüístico-discursivas. En el programa de Didáctica de la Historia para el Profesorado en Historia, se enfatiza el “análisis crítico de los diversos componentes que conforman una propuesta curricular”, pero luego estas cuestiones, así como el análisis de los materiales que se proponen o la reflexión sobre las estrategias de enseñanza, no es algo que se retome en la propuesta metodológica del espacio. En el apartado correspondiente a las condiciones de cursado y aprobación de la asignatura Ateneo: Problemas de la

Enseñanza de la Matemática, finalmente, se explicita el trabajo de discusión y análisis de las planificaciones efectuadas por los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria como un aspecto central de la construcción metodológica del espacio. El trabajo con esas planificaciones es condición *sine qua non* para la acreditación de la asignatura en cuestión.

Estos resultados dialogan con los antecedentes recabados. Como señalamos, tanto en el ámbito internacional como regional, hallamos dos tendencias centrales en lo que concierne a la especificidad de la lectura y la escritura en la educación de docentes: por un lado, el interés por *enseñar cómo enseñar a leer y escribir académicamente* en las disciplinas y, por otro, el empleo de *la lectura y la escritura como herramientas* que potencian la reflexión y evaluación de las propias prácticas de enseñanza. En las inclusiones *tangencial* y *vertebral*, la preocupación tiene que ver con esta segunda cuestión: pensar la programación de la enseñanza como instrumento de reflexión y fundamentación de las propias prácticas de enseñanza. En relación con la *inclusión nula*, por su parte, parecería que estos GPE remiten más al ámbito de los géneros profesionales que a los de formación y que, en la academia, incluso en la formación docente, suelen priorizarse otros géneros científico-académicos como monografías, ponencias, informes (Russell *et al.*, 2009; Russel y Cortés, 2012).

En relación con estas tendencias, coincidimos con Cartolari y Carlino (2012) en los diversos factores asociados a las dificultades para escribir de los estudiantes de formación docente. Muchos de los estudiantes que ingresan a carreras docentes tienen una concepción fija de la escritura: se escribe *bien o mal*, se posee o no el “don” o “talento” para hacerlo. Estas creencias, arraigadas en sus trayectorias escolares, afectan la forma en la que se vinculan con los géneros de formación y con los géneros profesionales (Navarro, 2014). Adicionalmente, muchos docentes, al igual que los propios estudiantes de profesorado, suelen considerar la escritura como una destreza aislada y fragmentaria, conformada por subhabilidades tales como la ortografía, la amplitud léxica y el buen uso de la gramática (Macken-Horarik *et al.*, 2006; Elliot, Daily y Fredericks, 2008). Estas concepciones repercuten en el trabajo con los GPE: si la escritura se concibe como una destreza aislada y fragmentaria, como un don innato que se tiene o del que se carece, no se reconoce su potencialidad como forma de construcción de saberes sobre la enseñanza. Y, si este potencial no se reconoce, el trabajo con los géneros profesionales en el aula de formación docente suele perder sentido y se torna una práctica propedéutica que se incluye *tangencial* o *nulamente*.

## Conclusiones

Los resultados del análisis de los 66 programas de asignaturas específicas de la formación pedagógicas dictadas en la UNS muestran que los cuatro GPE más trabajados en las asignaturas son: planificaciones de clases, diseños curriculares provinciales de nivel inicial, primario y secundario, secuencias didácticas y planes de estudio de distintas carreras. En 50 de los 66 programas analizados se trabaja con planificaciones didácticas de clases, por lo que este GPE parece ser el género que se aborda predominantemente en la formación docente en esta institución. En lo que concierne a cómo se trabajan estos GPE en las aulas de la formación docente, identificamos tres formas de inclusión: (1) *inclusión nula*: los GPE no aparecen mencionados en ninguno de los componentes de los espacios de formación docente; (2) *inclusión tangencial*: los géneros se trabajan en las asignaturas, pero como pedidos extras, lecturas complementarias o escritos alternativos a otros géneros científico-académicos, esto es, en la periferia de la propuesta metodológica que se efectúa; y (3) *inclusión vertebral*: los GPE se entienden como

prácticas centrales para la formación docente y se los incorpora como eje vertebrador de las propuestas metodológicas de las asignaturas.

Si bien la forma de inclusión no depende solo de la construcción metodológica (Edelstein, 1996) que efectúe el docente, sino también de la asignatura de la que se trate y del año en el que esta se ubica de acuerdo con los distintos planes de estudio, entendemos que la formación docente precisa rediscutir el lugar que se otorga a estos géneros. Como puede observarse en los resultados presentados y discutidos en este artículo, las asignaturas que se vinculan con el área de las didácticas o de las residencias docentes tienden a una *inclusión vertebral* de esos géneros propios de la programación de la enseñanza; mientras que otras materias, que epistemológicamente son diferentes, se inclinan más por una *inclusión nula*. No obstante, no siempre ocurre así: Didáctica de la Historia, didáctica específica correspondiente al cuarto año del Profesorado en Historia, trabaja desde una *inclusión tangencial*. Esto es, las modalidades de inclusión de los GPE dependen en parte, pero no exclusivamente, de aspectos curriculares y epistemológicos. De acuerdo con nuestro análisis, estas modalidades de inclusión implican el entramado de aspectos curriculares y epistemológicos, de las decisiones metodológicas que efectúan los docentes, de las concepciones que estos sostienen sobre su propia disciplina y sobre el perfil profesional para el que están formando a sus estudiantes y de los estilos institucionales de los distintos Departamentos, entre otros aspectos. Los fundamentos de esas modalidades de inclusión exceden el análisis que se presenta en este artículo, pero son interrogantes que se abren a partir del mismo.

En suma, desde una concepción de la formación docente como proceso de transformación, sostenemos que la escritura es simultáneamente una herramienta de trabajo y de profesionalización. De allí que los GPE sean centrales para la formación profesional de los docentes, para el trabajo reflexivo sobre sus propias prácticas de enseñanza, para la construcción de saberes profesionales —en los términos en los que los conceptualiza Tardif (2004)— y para el quehacer cotidiano de las instituciones educativas. Trabajarlos en la formación docente y hacerlo de modo *vertebral* contribuiría, en suma, a la formación de docentes críticos, reflexivos y comprometidos con sus prácticas de enseñanza.

## Referencias

- » Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- » Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*. París: L'Harmattan.
- » Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press. Disponible en <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- » Bazerman, C.; Simon, K.; Ewing, P. y Pieng, P. (2013). Domain-Specific Cognitive Development through Writing Tasks in a Teacher Education Program. *Pragmatics and Cognition*, 21, 3: 530-551. Disponible en: <https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2013ARTCogGenreTEP.pdf>
- » Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- » Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, Nº 20: 22-36. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127000>
- » Booth, S. (2007). Repositioning research as writing to improve student learning. *The Australian Journal of Teacher Education*, 32(4): 1-13. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069659.pdf>
- » Brito, A. y Vottero, B. (2019). Cuadernillo Introductorio. En Brito, A. (coord.). *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial*. FLACSO-Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Lectura-y-escritura-academicas-Una-propuesta-de-trabajo-para-la-formacion-docente-inicial.pdf>
- » Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1): 105-135. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120862>
- » Carlino, P.; Iglesia, P.; Bottinelli, L.; Cartolari, M.; Laxalt, I. y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005906.pdf>
- » Carter, M.; Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3): 278-302.
- » Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS-Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7): 67-86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- » Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Revista Acción Pedagógica*, 21(1): 6-17. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/36.pdf>

- » Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57): 31-48. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-09342005000100003](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-09342005000100003)
- » Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En Shiro, M.; Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, pp. 87-98. Madrid: 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 Parodi, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 317-345. Buenos Aires: Planeta.
- » Cherednichenko, B.; Hooley, N.; Kruger, T. y Mulraney, R. (1997). The Practice of Beginning Teachers: Identifying Competence through Case Writing in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 22(2): 20-27. Disponible en: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol22/iss2/3/>
- » Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García Palacios, J. y Fuentes, M. T. (eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.
- » Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>
- » Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.
- » Creswell, J. W.; Klassen, A. C.; Plano Clark, V. L. y Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Washington D. C.: National Institutes of Health.
- » Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10: 1-5.
- » Daunay, B. y Morisse, M. (2009). Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuelle et collectif. En Cros, F.; Lafortune, L. y Morisse, M. (coords.). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- » Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- » Davini, M. C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- » Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- » Delpit, L. (1995). *Other people's children*. Nueva York: New Press.
- » Dussel, I. (1994). Sobre el discurso pedagógico: a propósito del libro. La estructura del discurso pedagógico. *Revista Propuesta Educativa*, año 5, N° 11, diciembre: 55-58. Buenos Aires: FLACSO.
- » Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3): 385-425.
- » Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En Castelló, M. y Donahue, C. (eds.). *University Writing: selves and Texts in Academic Societies*. Estados Unidos: Emerald.
- » Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. et al. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, pp. 75-90. Buenos Aires: Paidós.

- » Elliot, L.; Daily, N. y Fredericks, L. (2008). Transitioning from students to professionals: using a Writing Across the Curriculum model to scaffold portfolio development. *The Teacher Educator*, 43: 46-58.
- » Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo248o.pdf>
- » Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *La programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Freedman, A. y Adam, C. (1996). Learning to Write Professionally. *Journal of Business and Technical Communication*, 10(4): 395-427.
- » Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Fenstermacher, G. y Wittrock, D. *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.
- » Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- » Gordon, S.; Dembob, M. y Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23: 36-46.
- » Hassan, R. (2012). Les écrits professionnels des enseignants: une approche didactique exploratoire. *Linguistica e Literatura SCRIPTA*, vol. 16, Nº 30, *Práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional* (Dossiê: Escritas profissionais): 233-247.
- » Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En Adamzik, K. (ed.). *Textsorten Reflexionen und Analysen*, pp. 9-29. Tübingen: Stauffenburg.
- » Heinemann M. y Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- » Hooley, N. (2007). Establishing Professional Identity: Narrative as Curriculum for Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1): 49-60. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069602.pdf>
- » Hunter, J. y Hatton, N. (1998). Approaches to the Writing of Cases: experiences with preservice Master of Teaching students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3): 235-245.
- » Ivanic, R. y Lea, M. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. En Ganobcsik-Williams, L. (ed.). *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practice and models*. Londres: Palgrave-Mcmillan.
- » Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Tucker, S. e Icenogle, M. L. (2014). Conducting mixed methods research using dialectical pluralism and social psychological strategies. En Leavy, P. (ed.). *The Oxford handbook of qualitative research*, pp. 557-578. Nueva York: Oxford University Press.
- » Kostouli, T. (2005). Making social meanings in contexts. En Kostouli, T. (ed.). *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Nueva York: Springer.
- » Langer, J. A. y Applebee, A. N. (1987). How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. *Research Report* Nº 22. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

- » Lea, M. (1998). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Studies in the Education of Adults*, 30(2): 156-171. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.1998.11730680>
- » Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23: 157-172. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>
- » Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- » Macken-Horarik, M.; Devereux, L.; Trimmingham-Jack, C. y Wilson, K. (2006). Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education. *Linguistics and Education*, 17(3): 240-257.
- » Mallette, M.; Steven Kile, R.; Smith, M.; McKinney, M. y Readence, J. (2000). Constructing meaning about literacy difficulties: Preservice teachers beginning to think about pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6): 593-612.
- » Mastache, A.; Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior. Horizontes en Juego*. Buenos Aires: Noveduc EdiUns.
- » Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- » Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Los Ángeles: Sage.
- » Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (eds.). *Handbook of emergent methods*, pp. 85-106. Nueva York: Guilford Press.
- » Molina, M. E. (2018a). Escritura, tiempo didáctico y producción de saberes en aulas universitarias. *Contextos de Educación*, año 18, N° 24: 27-40. Disponible en: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/729>.
- » Molina, M. E. (2018b). Prácticas de enseñanza que entran escritura con contenidos: perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas. *Revista Propuesta Educativa*, año 27, vol. 1, N° 49: 61-72. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Propuesta-Educativa-49-articulos-molina.pdf>
- » Molina, M. E. y Carlino, P. (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En Bazerman, Ch.; González Pinzón, B.; Russell, D.; Rogers, P.; Peña, L. B.; Narváez, E.; Carlino, P.; Castelló, M. y Tapia Ladino, L. (eds). *Knowing Writing: Writing Research across Borders (Conocer la escritura: investigación más allá de la frontera)*, pp. 237-256. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/molina.pdf>
- » 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): 187-202. Disponible en: [http://www.revistaraes.net/revistas/raes22\\_art1.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art1.pdf)
- » Molina, M. E. y Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en Biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? *Revista Lenguaje*, vol. 46, N° 2. Disponible en: <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/6587>
- » Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades_interactivo.pdf)

- » Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En Tynjälä, P.; Mason, L. y Lonka, K. (eds.). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- » Norman, K. y Spencer, B. (2005). Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1): 25-40. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23478687>
- » 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.
- » Padilla, C. y Lopez, E. (2015). *Prácticas de lectura y escritura. Nivel Secundario y Superior. Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán*. Informe de resultados de la investigación desarrollada en el marco del Ciclo de Formación Docente en Investigación sobre Lectura y Escritura (septiembre 2013-junio 2014). Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, INVELEC-CONICET.
- » Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- » Rush, L. (2009). Developing a Story of Theory and Practice: Multigenre writing in English Teacher Education. *The Teacher Educator*, 44(3): 204-216.
- » Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: approaches across countries and contexts. En Bazerman, C.; Bonini, A. y Figueiredo, D. (eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*, pp. 459-491. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- » Russell, D. R. y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? En Castelló, M. y Donahue, C. (eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies*, pp. 3-17. Bingley: Emerald Group.
- » Souto, M. (1998). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. Didáctica II - Encuadre Metodológico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » 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*. Porthmoth: Boynton/Cook Heinemann.
- » Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective*. Suiza: Springer.
- » Wells, G. (1993). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- » Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2): 168-175. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40039099>
- » Woodward-Kron, R. (2004). ‘Discourse communities’ and ‘writing apprenticeship’: an investigation of these concepts in undergraduate Education students writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(2): 139-161. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ803678>

- » Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon-the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4): 234-249.
- » Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- » Zipin, L. y Brennan, M. (2006). Meeting literacy needs of pre-service cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3): 333-351.
- » Zoppi, A.M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

### María Elena Molina

Doctora en Humanidades y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Especialista en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, y docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma institución.  
<https://orcid.org/0000-0002-1663-4652>  
[elena.molina@uns.edu.ar](mailto:elena.molina@uns.edu.ar)

