

La planificación de la enseñanza como contenido de la formación de docentes para el nivel superior: perspectivas de estudiantes

Teaching Planning as Content in University Teacher Education: Students' Perspectives

Andrea Montano¹

María Elena Molina²

Resumen

La programación y la planificación son prácticas centrales para el ejercicio de la docencia. Estas incluyen una serie de procedimientos y prácticas orientados a materializar las intenciones pedagógicas. El presente artículo sistematiza y socializa la problematización de la construcción de la programación y planificación de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes, desde la propuesta de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Se trata de una asignatura cuatrimestral que se dicta desde el año 2003 para algunas carreras de profesorado. Desde la investigación en la acción y la enseñanza investigativa, este artículo, por un lado, socializa la experiencia pedagógica que implicó el diseño, la implementación y la evaluación de un seminario sobre la planificación de la enseñanza y, por otro, analiza 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia. Los resultados se detallan a partir de la discusión de tres categorías que recogen las perspectivas de los estudiantes practicantes sobre el trabajo con la planificación para el nivel superior: (1) la especificidad de la planificación como contenido de la formación docente para el nivel superior; (2) la planificación como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior; y (3) la planificación como práctica profesional del docente de nivel superior.

Palabras clave: programación de la enseñanza; docencia universitaria; práctica docente

Abstract

Programming and planning are central practices in teaching. These include a series of procedures and practices aimed at giving concreteness to pedagogical intentions. This article systematizes and socializes the problematization of the construction of programming and teaching planning as contents in teacher education, from the proposal of the Didactics and Teaching Practice at Higher Education of the Department of Educational Sciences of the Universidad Nacional del Sur. This is a four-monthly subject that has been taught since 2003 for some teacher training courses. From the perspective of action research and investigative teaching, this article, on the one hand, socializes the pedagogical experience that involved the design, implementation and evaluation of a seminar on teaching planning and, on the other, analyzes 49 meta-discursive testimonies of student practitioners in relation to this experience. The results are detailed based on the discussion of three categories that capture the perspectives of student on working with teaching planning for higher education: (1) the specificity of planning as a content of university teacher education; (2) planning as a reflection on teaching practices for higher education; and (3) planning as a professional practice of higher education teachers.

Keywords: Teaching Programming; University Teaching; Teaching Practice

Fecha de recepción: 2024-03-05
Fecha de evaluación: 2024-04-04
Fecha de evaluación: 2024-07-10
Fecha de aceptación: 2024-07-11

Introducción

La programación y la planificación son prácticas centrales para el ejercicio de la docencia (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). En relación con la programación de la enseñanza, en particular, Cols (2004) sostiene que esta incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas. Si bien la bibliografía específica al respecto es muy extensa (Camilloni, 2007; Cols, 2004; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010), los autores suelen enfatizar la importancia de entender la programación como una hipótesis de trabajo que permita la reflexión sobre las propias prácticas. Pese a este énfasis, hallamos que la programación de la enseñanza es un aspecto muy trabajado en la formación docente para los niveles inicial, primario y secundario, mientras que para el nivel superior esta cuestión se presenta como un área de vacancia. De allí la importancia de problematizar la transmisión de esta serie de procedimientos y prácticas como contenidos específicos en la formación de docentes para el nivel superior. ¿Por qué abordarlas como contenido? Al respecto, entendemos preliminarmente el contenido como “la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico” (Basabe, Cols y Feeney, 2004, p. 5). En este caso, se trata de la enseñanza de procedimientos y prácticas complejos, que convocan a problematizar las formas de su enseñanza de modo de promover la transferencia de estos saberes de la formación inicial al mundo del trabajo docente.

En el marco de estas reflexiones iniciales, el presente artículo sistematiza y socializa la problematización de la construcción de la programación y planificación³ de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes, desde la propuesta de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, analiza 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia.

La asignatura, Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, es un espacio cuatrimestral que se dicta desde el año 2003 para algunas carreras de profesorado⁴. Desde su denominación, la materia implica una instancia de práctica docente en el nivel superior de educación que, desde 2010, se conforma como Práctica Docente Situada (PDS). La propuesta de esta materia propicia un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, desde un posicionamiento crítico que busca articular las dimensiones técnica y práctica o procesual del trabajo de enseñanza. Así, a lo largo de los años, se fue profundizando la preocupación en torno a la programación y a la planificación de la enseñanza como contenidos. En principio, se solía retomar lo que los estudiantes ya habían trabajado en asignaturas que cursan previamente, como Didáctica General y Didácticas Específicas. Luego, se vio la necesidad de curricularizar estas prácticas complejas como contenidos en el programa de la materia y su abordaje, en términos de escritura, se

asimilaba a un ejercicio. Finalmente, se trabajó en el diseño de una propuesta de seminario sobre planificación, al interior de la materia, que permitiera hacer de la escritura una forma de pensar la enseñanza y un acercamiento a la práctica profesional. En este artículo, socializamos esta experiencia pedagógica y las perspectivas de los estudiantes al respecto.

¿Qué antecedentes pueden hallarse acerca del trabajo sobre la programación de la enseñanza como contenido de la formación de docentes para nivel superior? En relación con el problema enunciado, podemos dar cuenta de distintas producciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, que abordan la planificación de la enseñanza en el nivel superior desde distintas perspectivas. Por un lado, encontramos trabajos de investigación centrados en la práctica del docente universitario desde donde se plantean ciertos rasgos o características del diseño de las propias propuestas de enseñanza.

En este sentido, Bain (2017) repasa los interrogantes que un docente se plantea cuando prepara sus clases. Concluye que en las ideas de la mayoría de los docentes universitarios predomina el interés en lo que el profesor hace y en menor medida en lo que el estudiantado debe aprender. En cambio, quienes el autor considera los mejores educadores piensan la docencia y sus clases focalizando todo aquello que ayudará a sus estudiantes a aprender y lo sintetiza en cuatro preguntas: ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente como resultado del aprendizaje? ¿Cómo ayudarlos a que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas? ¿Cómo entienden estudiantes y docentes la naturaleza, la calidad y el progreso en el aprendizaje? ¿Cómo evaluar los propios intentos del docente para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes?

En línea con estos interrogantes, al abordar la docencia universitaria, Gros y Romaña (2004) se refieren a la formación en la práctica de aquellos docentes cuya preocupación central no es saber más sino cómo hacer para que sus alumnas/os aprendan más. Representan la docencia en cuatro acciones: conocer y reescribir, comunicar y evaluar. Nos interesan especialmente, las dos primeras en tanto refieren al acceso del docente a su propio conocimiento de la asignatura y a la necesidad de una elaboración personal de ese campo. Este proceso demanda recrear o reescribir la materia, configurarla para ser enseñada, para mostrarse a los alumnos.

Asimismo, se reconocen producciones relativas a la planificación de la enseñanza en áreas específicas, como el trabajo de Anijovich y Cappelletti (2019) referido a las planificaciones de los practicantes de un Profesorado de Ciencias Jurídicas. Las autoras relevaron el proceso de cambio en las planificaciones de los residentes durante las prácticas de enseñanza haciendo hincapié en los supuestos y factores que condujeron a dichos cambios y en el sentido que las/los estudiantes otorgan a la planificación. Destacamos algunos interrogantes que guían el análisis, tales como:

¿qué factores intervienen en la toma de decisiones cuando los docentes planifican?
¿Cuál es el sentido de la planificación? ¿De qué manera se ponen en juego las concepciones del docente? ¿Cómo se resignifican los contenidos a enseñar?

Por otro lado, también damos cuenta de producciones que abordan la programación de materias o proyectos de cátedra, como ocurre con el trabajo de Steiman (2012). El autor opone la entrega del programa como acto burocrático al diseño de un proyecto de cátedra. En lugar de una producción con la que el/la docente o equipo de cátedra mantiene una relación de exterioridad, en la que a modo de trámite se listan una serie de temas a enseñar, a veces algunos objetivos y orientaciones de evaluación, Steiman (2012) plantea una alternativa de transformación: el proyecto de cátedra. Lo define como el anticipo de las grandes decisiones relativas al propio trabajo, ciertas previsiones y condiciones para la práctica docente que objetivan un contrato didáctico con las/los estudiantes y la institución.

Asimismo, entre los antecedentes, centramos la atención en aquellas investigaciones que abordan la enseñanza de la planificación como contenido de la formación docente. Barcia, Morais de Melo y López (2017) plantean que la planificación como parte de la tarea y de la profesión docente, no es objeto de suficiente problematización y se proponen en su investigación la reconstrucción de los significados de una práctica tanto compleja como relevante. Entienden que, en espacios curriculares del campo de la práctica docente donde intervienen actores de la institución formadora y de las instituciones asociadas, “la planificación como contenido de enseñanza puede ser vaciada de sentido y llenada con una carga de reproducción y/o de subalternidad en la que deja de ser una práctica profesional ante significados contradictorios y a veces enajenantes, vinculados con el control y la pérdida de autonomía” (p. 27). Entre esas significaciones contradictorias suele primar la mirada instrumental por sobre su sentido político e histórico, a la vez que casuístico (Edelstein, 2011). Las autoras exponen las intervenciones a las que el problema de la enseñanza de la planificación didáctica las ha llevado en su trabajo en la formación docente.

Asimismo, Feldman y Palamidessi (2001) sistematizan las necesidades, requisitos, funciones y variables de la programación en las actividades de enseñanza, con la intencionalidad no solo de delinear un panorama acerca de la programación de la enseñanza universitaria sino con un propósito instrumental: ofrecer un marco en el que analizar y trabajar sobre las prácticas habituales de programación desde dos tradiciones (la modalidad técnica y la práctica o procesual); focalizar algunos problemas y sugerir elementos y consideraciones que puedan ayudar en esa tarea.

La exigua bibliografía referida exclusivamente a la programación de la enseñanza para el nivel superior se vincula con la lógica misma de esta didáctica de nivel. Con frecuencia, en el nivel superior, pareciese que hay una instancia de saberes y ejercicios profesionales y una instancia de saberes y ejercicios didácticos, como

momentos discretos, diferenciables, secuenciables. Como si la docencia no fuese una formación profesional (Asprelli, 2010). En un momento se es profesional (en los términos de ingeniero, médico, abogado, investigador, historiador, lingüista, etc.) y, en otro, docente (Lucarelli, 2011). Por ello, trabajar la programación de la enseñanza como contenido específico de la formación docente para ese nivel implica pensar la necesidad de abordar la Didáctica de Nivel Superior, su complejidad y sus problemas constitutivos.

Camilloni (2007) esgrime una serie de argumentos sobre por qué la didáctica es necesaria y relevante, en tanto disciplina teórica que describe, explica, fundamenta las prácticas de enseñanza, pero también en tanto campo normativo que provee orientaciones para la práctica docente. Uno de esos argumentos a favor de la didáctica radica en el hecho de que enseñar no es fácil y ser profesor no es una cualidad innata reservada para algunos pocos elegidos. Este argumento resuena con particular fuerza cuando se trata de caracterizar la didáctica de nivel superior, puesto que resulta preciso trabajar los sentidos que se le atribuyen a la didáctica, en tanto campo conceptual y normativo, en este nivel. Al respecto, Camilloni (1995) señala que la didáctica de nivel superior no es una didáctica “pura”. Como otras didácticas de nivel, confluyen en ella las didácticas de todas las disciplinas, así como las de los otros tipos de contenidos destinados a la formación personal y social. La didáctica de nivel superior, al igual que otras didácticas específicas, se inscribe en la gran red de conocimientos y de producción de conocimientos que caracterizan a las didácticas en su conjunto y está abierta a los trasvases teóricos y metodológicos propios de ese trabajo entramado (Camilloni, 2007). En efecto, como sostiene Camilloni (2007), la didáctica no es un árbol, sino una red. Esta cualidad de tejido le confiere a la didáctica de nivel superior un carácter extremadamente complejo, en la medida en que la enfrenta a un doble movimiento: por un lado, esta didáctica precisa atender al rol de las disciplinas y, por otro, a las comunidades científicas y profesionales para las que prepara y a partir de las cuales se moldea.

En relación con esto, Camilloni (1995) detalla algunas características de lo que, en la enseñanza superior, entiende como la didáctica de sentido común. Cuatro supuestos epistemológicos que atraviesan el nivel sirven de basamento a esta didáctica de sentido común:

1. La enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma (esto es, no es preciso problematizar, ni reflexionar sobre las prácticas de enseñanza).
2. El alumno es definido, simultáneamente, como sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje, y maduro, porque debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto (se le atribuye, paradójicamente, no saber nada y tener que aprenderlo todo, pero ser al mismo tiempo un adulto autónomo y formado).
3. Se aboga por el mito del filtro social. En otras palabras, como la educación

superior no es un nivel obligatorio del sistema, el estudiante que ingresa a él debe hacerlo asumiendo todo el costo y los riesgos del posible fracaso.

4. El docente es modelo para el alumno. *Ergo*, la enseñanza se mitifica. La buena docencia deviene directamente (ilusión de *a-didactismo*) de los saberes científicos del propio docente. Con esto se perpetúa aquella máxima de que quien sabe, sabe enseñar.

Esta didáctica de sentido común que conceptualiza Camilloni (1995) es la que, con frecuencia, cristaliza en el nivel superior y es la que Lucarelli (2011) propone desarmar. La didáctica de nivel superior precisa problematizar las prácticas de enseñanza que un docente o equipo de cátedra organiza en relación con contenidos altamente especializados y con vistas a la formación en una profesión. Pensar la enseñanza para contenidos altamente especializados y para estudiantes que aspiran a una formación profesional determinada se torna condición *sine qua non* de esta didáctica específica y ubica a la programación de la enseñanza como un elemento central en la formación docente para este nivel.

Algunas precisiones conceptuales: la formación docente universitaria y la dicotomía teoría-práctica

A la hora de explicitar el posicionamiento conceptual asumido en esta investigación, consideramos necesario hacer una breve referencia a los planes de estudio y a la formación en las prácticas profesionales, a modo de encuadre que permita situar la experiencia pedagógica objeto de estudio.

En las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional del Sur para las que se dicta Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, la mayoría de los planes de estudio se sustentan en un modelo positivista de formación que antepone y sobrevalora la teoría en relación con la práctica; esta última constituye un apéndice final, estadio en el que cada sujeto, considerado individualmente, integra y aplica la teoría adquirida a lo largo de la carrera. La fragmentación entre teoría y práctica como modalidad de formación en la práctica profesional, recibe el legado del enfoque tecnocrático que sostiene el carácter instrumental de la práctica como espacio de aplicación de la teoría, la teoría informa a la práctica; la práctica como inmersión, apéndice final de la formación; el docente se desempeña como operario y, por ende, el conocimiento práctico es concebido como técnico (Sanjurjo, 2016).

Ahora bien, en los procesos de construcción curricular que tienen lugar en las universidades, el plan de estudios no es determinante. En general, cada docente construye su programa a partir de los contenidos mínimos definidos para, finalmente, planificar sus clases. En algunos casos, no se consultan los contenidos mínimos de una materia o el perfil profesional al que se orienta el proceso de formación sino que

se trabaja sobre los programas existentes, el propio o el de quien nos precedió en el dictado de la materia.

Entonces, diversidad de actores toman distintas decisiones respecto de lo que finalmente se enseña en cada clase universitaria. En todo este proceso no existe identificación entre el currículum establecido y el currículum realizado en tanto la implementación de un programa genera diversas experiencias en los estudiantes que son decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan y que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de cómo se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo (Camilloni, 2001).

A los fines de este trabajo y en lo relativo a los procesos universitarios de construcción curricular, respecto de la programación y la planificación de las clases en la materia, interesa especialmente la relación contenidos y formas. Definimos contenido como la “construcción ficcional y, por ende, singular, a la vez que condicionada por la percepción social de los sujetos implicados, de aquello que políticamente requiere ser enseñado en cada contexto” (Montano, 2015, p. 244). Esta definición se alinea con la propuesta por Basabe, Cols y Feeney (2004) y suma explícitamente la dimensión política a esa problematización de las intencionalidades formativas y del tratamiento pedagógico. En este sentido, entendemos que, dada la complejidad inherente a la selección, organización y secuenciación de los contenidos en torno a las finalidades educativas del nivel superior, la diversidad de contextos y sujetos sociales se pone en evidencia la vinculación entre lo empírico y lo imaginario como construcción subjetiva. Considerando la enseñanza de la planificación como contenido de la formación profesional docente, consideramos que también para este caso la forma se constituye en contenido de la enseñanza, en el sentido dado por Edwards (1997).

Finalmente, en el marco de la relación forma-contenido, resta aludir al seminario como estrategia de enseñanza. Desde el punto de vista etimológico, la palabra seminario proviene del latín *seminarius*, compuesto de *semen*, *seminis* (semilla) y *arium* (lugar para que estén cosas o vivan y se desarrollen allí). De allí que este puede entenderse como “un espacio germinador de ideas, de realizaciones y de estudios en común; en definitiva, de trabajo cooperativo” (Riera, Giné y Castelló, 2003, p. 245). La modalidad de trabajo del seminario habilita un proceso de construcción colectiva de conocimientos que tiene lugar en el intercambio tanto de experiencias prácticas como de reflexiones teóricas y que se realiza a partir de la interacción entre las/las integrantes de un grupo heterogéneo en un plano de igualdad y con un tutor/mediador que promueve este proceso.

Asimismo, la decisión acerca de abordar la planificación de la enseñanza como contenido en un seminario se sustenta en que estos espacios no se conciben de forma aislada, sino que constituyen una pieza clave en el itinerario curricular y adquieren su sentido sólo en relación con las otras asignaturas. Según Riera, Giné y Castelló

(2003), si consideramos sus principales funciones y objetivos, una parte importante del trabajo en el seminario es fundamentalmente práctica, lo que puede contrarrestar el enfoque tecnocrático del plan de estudios de las carreras de Profesorado al reconocer el valor de la articulación teoría y práctica como dispositivo curricular y didáctico en la formación para la práctica profesional (Sanjurjo, 2016).

Metodología

Este artículo abreva en la investigación en la acción y la enseñanza investigativa. Ambas corrientes implican formas de abordar la tarea docente como una labor intrínsecamente mejorable, aprovechar los problemas encontrados como una oportunidad para seguir aprendiendo (Bass, 1999). Investigar en la acción requiere cuestionar, experimentar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Implica someter a revisión los problemas detectados en la práctica, tratando de entenderlos con ayuda de teorías emanadas de lecturas, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y volviendo a empezar, en sucesivos ciclos que refinan la enseñanza en forma espiralada. Probar alternativas y analizar qué ocurre es el instrumento. Estas acciones están en la base de la experiencia pedagógica que configuramos a modo de seminario y que titulamos planificación de la enseñanza.

En nuestra aproximación metodológica, cabe destacar que, si bien diversos autores definen la investigación en la acción de modos diferentes, la mayoría de ellos coincide en su naturaleza política como emprendimiento colaborativo que, a través de recurrentes ciclos, se propone entender y hacer frente a las problemáticas de la vida social. Al respecto, Kemmis (1993) destaca que:

La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejorar el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993, p. 3)

En líneas teóricas convergentes con este planteo, asumimos, además, el principio de la enseñanza investigativa que plantea salir de los confines del aula y convertir la labor docente en “un bien público (una ‘propiedad colectiva’), abierta a la crítica y evaluación” (Hutchings y Shulman, 1999, p. 12). Por ello, en este artículo concebimos la enseñanza como susceptible de ser investigada y, en consecuencia, retroalimentada.

¿Qué focalizamos en este artículo? La experiencia pedagógica que abordamos aquí surge como una respuesta alternativa a la enseñanza de la planificación como contenido de la formación de docentes para el nivel superior. Como sostuvimos en la introducción y por las características de la asignatura en la que se sitúa esta experiencia, siempre la planificación de la enseñanza fue objeto de trabajo. Por definición, Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior implica una instancia de práctica docente en el nivel a modo de residencia. En este sentido, es evidente que los estudiantes practicantes deberán planificar sus propuestas de enseñanza en contextos reales de trabajo y de allí la importancia que adquiere esta habilidad compleja y propia de la futura práctica profesional. Su tratamiento se revisó a lo largo del tiempo en función de grupos y contextos de trabajo: fue mutando de “contenido ya logrado” en la formación, en tanto abordado previamente en el plan de estudios, a “contenido a trabajar”, donde vimos la necesidad de curricularizar la programación y planificación como habilidades complejas a enseñar, como parte del currículum establecido en el programa de la materia.

Considerado como “contenido a trabajar”, inicialmente su abordaje se realizó en términos de escritura y se asimilaba a un ejercicio. Allí, encontramos que debíamos avanzar un paso y problematizar su tratamiento en términos de “contenido a trabajar y lograr”. Es decir, el solo ejercicio de planificación no promovía en todos los casos que los estudiantes practicantes pudieran efectivamente pensar y anticipar la enseñanza en contextos reales de trabajo. Es así que diseñamos una propuesta de enseñanza bajo la modalidad de seminario sobre planificación, al interior de la materia, que permitiera hacer de la escritura una forma de pensar la enseñanza y un acercamiento a la práctica profesional.

La materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior cuenta con una carga horaria de seis horas semanales. Los contenidos se secuencian y organizan en un plan de trabajo que prevé tanto las clases teórico-prácticas como las instancias formales de evaluación y los periodos de inserción institucional, práctica docente y tutorías. En ese marco, se incorporó el Seminario: Planificación de la enseñanza. Comenzó el cuatrimestre, se explicó la propuesta de trabajo de la cátedra y se comenzó a trabajar bajo la modalidad de seminario en una clase a la semana durante un periodo de seis semanas.

Los seis encuentros tuvieron un hilo conductor: que los estudiantes se implicaran en un trabajo teórico-práctico en el que se abordaba como contenido una habilidad compleja y directamente vinculada con la práctica profesional, que permitiera culminar el seminario con el diseño de una planificación afín al contexto de práctica docente al que se incorporarían próximamente. En el primer encuentro se plantearon interrogantes tales como: ¿Qué recuerdan de lo abordado sobre planificación de la enseñanza en la carrera? ¿Cómo lo abordaron? ¿Para qué se planifica? Con base en estas

preguntas, se conceptualizó, desde distintos marcos teóricos, la planificación de la enseñanza en el nivel superior. A continuación, se analizaron distintas planificaciones a partir de criterios construidos por el grupo que privilegiaron los componentes y sus formas de presentación. En este sentido, se trabajó en “desarmar” una fuerte impronta de carácter tecnicista y profundizar los sentidos de la planificación y su propósito, en tanto herramienta para resolver un problema, con carácter de representación, de anticipación y de prueba o intento (Feldman y Palamidessi, 2001). A nivel de la producción que resultó el hilo conductor de los seis encuentros, se comenzó a delinear un primer borrador en el que se caracterizó el contexto institucional y curricular, y se recortó dentro de la materia seleccionada, un tema/problema.

En cada uno de los cuatro encuentros siguientes, se fue abordando un componente de la planificación: propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y actividades, y evaluación. En todos los casos, la enseñanza de cada componente se trabajó desde distintas estrategias de enseñanza que permitieran, a su vez, a modo de metaanálisis de la clase de Didáctica (Litwin, 1997), vivenciar y analizar distintas formas de enseñanza y problematizar la relación formas-contenidos como otro insumo a la hora de pensar las propias propuestas de enseñanza de los estudiantes. Asimismo, en cada encuentro, tenía lugar el intercambio y la construcción colaborativa que promovía que la producción de los estudiantes avanzara en la consideración de cada nuevo componente de la planificación y en el análisis de la coherencia y consistencia interna de sus propuestas. Finalmente, en el sexto y último encuentro del seminario, se trabajó en torno a la socialización de las planificaciones, primero en pequeños grupos por disciplinas: Filosofía, Letras, Historia y Biología; y, luego, en un intercambio con la totalidad del grupo.

Al finalizar este seminario, y una vez que los estudiantes comenzaron sus Prácticas Docentes Situadas (PDS), les solicitamos que reflexivamente elaborasen testimonios metadiscursivos a propósito de la evaluación de esta propuesta de enseñanza/formación docente, con particular énfasis en su incidencia en las PDS. El análisis de los 49 testimonios metadiscursivos se presenta en el siguiente apartado, correspondiente a los resultados. Las estrategias de análisis de los datos se basaron en la codificación y en la contextualización (Maxwell y Miller, 2008). Trabajamos cada testimonio en su unicidad, comprendiendo la procedencia disciplinar de esos estudiantes y sus desempeños en las PDS, para luego poner en diálogo los diferentes testimonios y construir una categorización que pudiese condensar y sistematizar esas perspectivas en torno al trabajo con la planificación como contenido de la formación docente para el nivel superior.

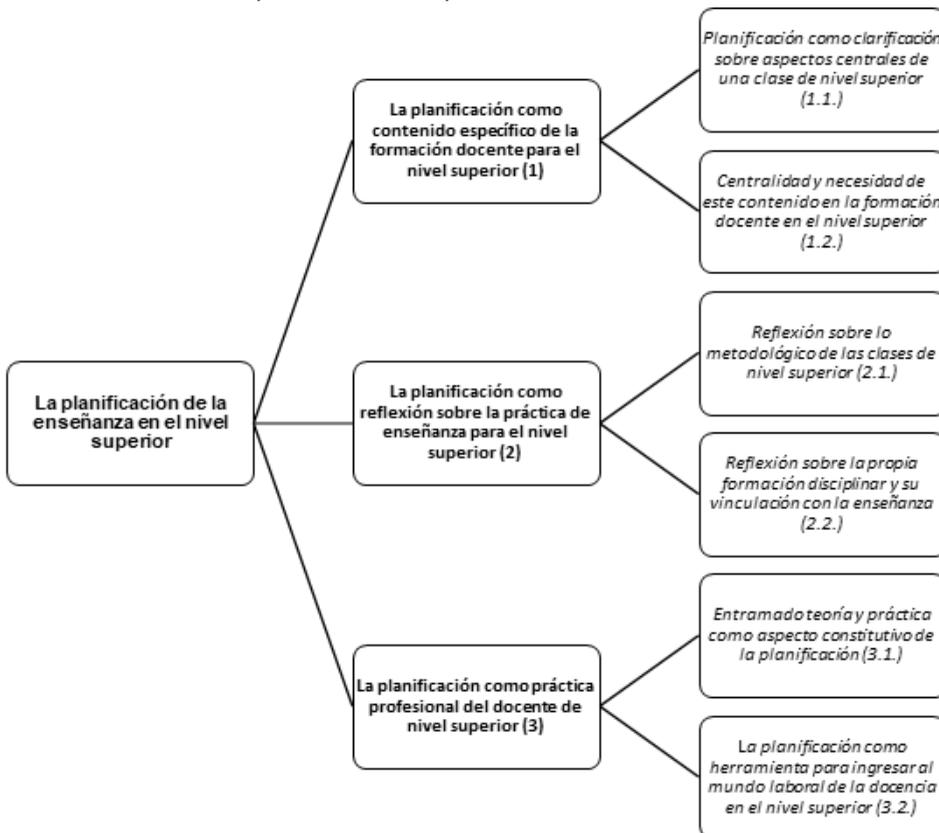
Resultados y discusión

Con base en el análisis de 49 testimonios metadiscursivos, construimos tres cate-

gorías en lo que refiere a las perspectivas de los estudiantes sobre el trabajo con la planificación para el nivel superior: (1) la planificación como contenido específico de la formación docente para el nivel superior; (2) la planificación como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior; y (3) la planificación como práctica profesional del docente de nivel superior. El Gráfico 1 resume dicha categorización y despliega también las subcategorías englobadas en cada una de ellas.

Gráfico 1

Perspectivas de estudiantes sobre la planificación como contenido específico en la formación de docentes para el Nivel Superior



En relación con la primera categoría (1.), la planificación como contenido de la formación docente, distinguimos dos subcategorías: (1.1.) planificación como clarificación sobre aspectos centrales de una clase de nivel superior; y (1.2.) centralidad

y necesidad de este contenido en la formación docente en el nivel superior.

Así, en primer lugar, cuando los estudiantes refieren a la planificación como clarificación sobre aspectos centrales de una clase en el nivel superior (1.1.), destacan que la planificación les permitió “fijar mejor lo que quiero conseguir en una clase. Antes lo pensaba como un rejunte de conceptos, habilidades, actitudes, que debían estar. Ahora puedo identificar mejor lo que considero central”. Asimismo, en relación con el seminario de planificación ofrecido por la cátedra, un estudiante detalla que este le “sirvió para conocer que no hay solo una manera de planificar, ni una estructura obligatoria. Cuestión que me alivió ya que puedo realizar la clase y prepararla de acuerdo con mi comodidad”. Otra estudiante enfatiza que “el seminario me ayudó a refrescar ideas y conceptos en torno a la planificación, pero también me sirvió para aclarar dudas sobre contenidos que había visto en otras materias pedagógicas anteriores pero que no me habían quedado claras por diversos motivos”. Los estudiantes también hacen hincapié en la libertad para planificar en distintos formatos (“agradezco la libertad que otorgaron para elegir nuestro propio diseño de planificación”) y destacan que “el mayor aporte del espacio del seminario es poder diferenciar los contenidos de la planificación, entender el cómo y para qué de los mismos para lograr una planificación correcta que nos sirva a futuro”.

En segundo lugar, los estudiantes reconocen la centralidad y necesidad de este contenido planificación en la formación docente en el nivel superior (1.2.). Al respecto, afirman que “el seminario desmitifica la idea de la planificación como instancia burocrática y reconoce su importancia como guía y previsión de lo que intentamos transmitir y comunicar”. Agregan, además, que “si bien en la carrera hemos tenido otras materias en las cuales tuvimos que realizar planificaciones, las mismas no fueron para nivel superior, así que considero que esta actividad nos da ese aporte”. Valoran especialmente la posibilidad de haber destinado un espacio y un tiempo específicos al trabajo con este contenido (“para ejercitar la práctica de la planificación, siempre se suele pretender que la hagamos sin ninguna explicación previa. Tener un espacio dedicado a la práctica fue un gran aporte”) y enfatizan que “en el seminario nos brindaron herramientas para poder repensar qué tipo de profesores queremos ser y de qué manera lograrlo a través de la planificación de las clases. Personalmente, nunca me había puesto a pensar que la planificación fuera tan importante como efectivamente lo es, tanto para mí como para los estudiantes”.

En lo que refiere a la discusión de la categoría (1.), podemos afirmar que los estudiantes enfatizan que el seminario les ayudó a precisar qué es lo que necesitaban tener en cuenta a la hora de dar una clase para el nivel superior: qué contenidos seleccionar y jerarquizar, qué propósitos definir, cómo esbozar una estrategia de enseñanza. Aportó claridad ante una enseñanza que, de otro modo, sufre la ilusión de a-didactismo de la que habla Camilloni (1995). En la categoría (1.2.), por su par-

te, los estudiantes sostuvieron la centralidad y necesidad de este contenido en la formación docente en el nivel superior. El seminario les permitió problematizar esa idea de la planificación como una instancia burocrática, de control, y atribuirle un sentido de representación, de hipótesis necesaria sobre la enseñanza (Feldman y Palamidessi, 2010).

En lo que refiere a la segunda categoría (2.), la planificación como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior, esbozamos dos subcategorías: (2.1.) reflexión sobre lo metodológico de las clases de nivel superior; y (2.1.) reflexión sobre la propia formación disciplinar y su vinculación con la enseñanza.

En la subcategoría (2.1.), cuando los estudiantes ponen en primer plano la cuestión de la reflexión sobre lo metodológico que les posibilita la práctica de planificar, estos destacan que “por un lado la torpeza propia de afrontar mi segunda planificación siendo Didáctica General la primera y por otro la dificultad de aplicar otras estrategias más allá de la exposición a mi planificación. Este seminario tuvo la virtud de ponerme frente a estas limitaciones”. En relación con las dificultades que atravesaron en ese proceso, los estudiantes sostienen que “las dificultades que encontré fueron, en primer lugar, lograr la coherencia entre los objetivos y las actividades y, en segundo lugar, evitar realizar una clase expositiva de dos horas como estoy acostumbrado en la universidad”. Adicionalmente, una estudiante asegura que le “costó elaborar actividades que impliquen un alumno activo y se ajusten al marco temporal de la clase. Me llevó tiempo también comprender la formulación de los contenidos”.

Acerca de la subcategoría (2.2.), los estudiantes hacen hincapié en la planificación como reflexión sobre la propia formación disciplinar y su vinculación con la enseñanza. De este modo, sostienen que “en nuestras carreras, otro problema es la falta de familiarización con las fuentes, planes de estudio, diseños curriculares principalmente”. Por ende, advierten que “conocer diferentes estrategias para llevar adelante una clase es algo interesante, más que nada porque en Historia no suelen utilizarse muchas estrategias diferentes”. En relación con el seminario propiamente dicho, enfatizan que “se dio un buen espacio no solo para poner en práctica la realización de una planificación (lo cual era necesario, por lo menos para mí) sino también para reflexionar sobre el lugar de docente que queremos ser. Durante las clases pudimos cuestionarnos actitudes y actividades que simplemente estábamos reproduciendo sin pensar, por nuestras formaciones disciplinares”.

A la luz de estos resultados, la discusión de esta segunda categoría (2.) nos permite afirmar que la subcategoría (2.1.) pone énfasis en pensar alternativas para los modos en los que se planifican las clases de nivel superior. La planificación deviene una instancia de reflexión sobre los aspectos metodológicos: qué, cómo, a quiénes, por qué y para qué elaborar una determinada propuesta. Esto es, una construcción, siempre casuística, para abordar la relación entre *cómo* y *qué* (Edelstein, 2011). La

subcategoría (2.2.) retoma la tensión entre los planes de estudio y la formación en las prácticas profesionales. Como señalamos en el segundo apartado de este artículo, en las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional del Sur para las que se dicta esta materia -y este seminario-, la mayoría de los planes de estudio se sustentan en un modelo positivista de formación que antepone y sobrevalora la teoría en relación con la práctica. Esta última constituye un apéndice final, instancia en la que cada sujeto en forma individual integra y *aplica* la teoría adquirida a lo largo de la carrera. La fragmentación entre teoría y práctica como modalidad de formación en la práctica profesional recibe el legado del enfoque tecnocrático que sostiene el carácter instrumental de la práctica como espacio de aplicación de la teoría (Sanjurjo, 2016).

Esto nos conduce a la tercera categoría (3.): la planificación como práctica profesional de los docentes de nivel superior. Al respecto, delineamos dos subcategorías: (3.1.) entramado teoría y práctica como aspecto constitutivo de la planificación; y (3.2.) la planificación como herramienta para ingresar al mundo laboral de la docencia en el nivel superior.

Sobre esta categoría, en primer lugar, la subcategoría (3.1.) torna evidente la necesidad de revisar el entramado teoría y práctica como aspecto constitutivo de la planificación. Los estudiantes valoran la posibilidad de “incorporar al saber más teórico de la Didáctica General un conocimiento más vinculado al saber hacer de la planificación”. Entienden que “el espacio propuesto por la cátedra fue genial, por lo siguiente: desde mi experiencia en el ámbito educativo universitario vinculado a la pedagogía, difícilmente noté que se articulara la práctica junto a la experiencia y la teoría, atendiendo a las tres esferas con igual valor”. A su vez, una estudiante considera que “el seminario fue muy aclarador respecto a cuestiones técnicas, metodológicas al realizar la planificación. Además, se pone sobre la mesa un conjunto de saberes que excede lo teórico y tiene que ver con la práctica de la docencia (cuestiones que no sabemos hasta que nos chocamos con las instituciones)”.

En segundo lugar, en lo que atañe a la subcategoría (3.2.), la planificación se erige como herramienta para ingresar al mundo laboral de la docencia en el nivel superior. Así, un estudiante destaca que tiene “mejores herramientas para la búsqueda de trabajo, en lo que respecta a la redacción de una propuesta educativa para concursar”. Otra estudiante sostiene que “como todas las materias pedagógicas, el mayor aporte que nos da como futuros docentes es el de adoptar una postura crítica con respecto a la educación, a las formas de educar. Yo creo que el desnaturalizar ciertas prácticas de enseñanza, no en el sentido de tirar a la basura las prácticas tradicionales, sino más bien en el sentido de que no son las únicas”. Una tercera declara que aprendió “cuestiones relativas a los requisitos formales e institucionales que desconocía de las planificaciones”.

En la categoría (3.1), frente a la escisión entre teoría y práctica que parece central y constitutiva de la formación de docentes universitarios, este artículo propone una mirada distinta: entendemos que la teoría es constitutiva de la práctica y de la experiencia. En este sentido, siguiendo a Antelo (1999), consideramos que cualquier distancia/relación que se le atribuya -a saber, la práctica como aplicación de la teoría o teoría y práctica en vínculo dialéctico- constituye siempre una simplificación falaz y cómoda. Así, en este punto, resulta preciso retomar los aportes de Ferry (2004). Este autor, cuando trabaja el entramado teoría-práctica, propone una escala de teorización con diferentes niveles, en tanto forma de analizar por grados cómo puede avanzarse en la teorización. Tales niveles son: (1) nivel de la práctica o nivel del hacer; (2) nivel del discurso sobre este hacer o nivel del conocimiento técnico; (3) nivel praxeológico (centrado ya no solo en el cómo hacer, sino también en el qué hacer y en el para qué hacerlo); y (4) nivel “científico” (que el autor entrecomilla y problematiza, pero que emplea para referir al conocimiento que se produce dentro de las Ciencias de la Educación). De estos cuatro niveles, nos interesa el tercero: el nivel praxeológico es el que quisiéramos retomar aquí cuando hablamos del entramado entre teoría y práctica que buscamos potenciar en este seminario sobre la planificación. La RAE define entramado, en su acepción literal, como el “conjunto de láminas de metal o tiras de material flexible que se cruzan entre sí”; en su acepción figurada, esta noción denota, por su parte, el “conjunto de ideas, sentimientos, opiniones, etc., que se entrecruzan en un texto”. Ferry (2004) entiende esta conjunción y entrecruzamiento cuando da cuenta del nivel praxeológico: “la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace” (Ferry, 2004, pp. 77-78). En educación, por ende, la práctica se teoriza y la teorización se hace al mismo tiempo en el terreno.

Siguiendo esta línea, Carr (1996) concibe la teoría de la educación como “teoría que guía las prácticas” y la diferencia de la concepción de que la teoría precisa *aplicarse*. De este modo, el autor sostiene que, si bien no cabe duda de que la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el propósito general de propiciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la educación se asemeja a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente. Por ende, esta sólo puede comprenderse en relación con los marcos de pensamiento desde los que sus practicantes atribuyen sentidos a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. En efecto, cualquier persona que se ocupe de la enseñanza debe poseer ya alguna “teoría” -no menos que quien se dedique a cometidos teóricos- en virtud de la cual se desarrollen sus prácticas y se evalúen sus logros.

Finalmente, la categoría (3.2.), permite ponderar el lugar que los estudiantes atribuyen al trabajo con la planificación, ya que entienden que esta práctica constituye una herramienta para ingresar al mundo laboral de la docencia en el nivel superior. Las Prácticas Docentes Situadas se configuran como una instancia de formación

clave, pero el trabajo previo en el seminario contribuye a afrontar esa instancia con mejores herramientas, a problematizar la propia formación y, con ella, los modos de construcción de conocimientos hegemónicos en una disciplina, y a reconocer cómo, en el terreno, se construyen los saberes profesionales propios de la docencia (Tardif, 2004).

Conclusiones

La programación y la planificación constituyen contenidos centrales para la formación docente, sobre todo son contenidos abordados en la formación de docentes de nivel inicial, primario y secundario. El presente artículo analiza las perspectivas de estudiantes en relación con la relevancia de este contenido también para la formación de docentes de nivel superior. De este modo, tuvimos un doble objetivo: (1) sistematizar y socializar la problematización de la construcción de la programación y planificación de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes en el marco de un seminario propuesto por la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur; y (2) analizar 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia.

Los resultados posibilitan afirmar que, para los estudiantes practicantes, la planificación adquiere importancia como contenido específico y como un aspecto inherente a la práctica profesional del docente de nivel superior. Asimismo, la planificación se erige como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior cuando en su abordaje la relación forma-contenidos se plantea desde una mirada crítica. En lo que refiere al seminario de planificación a partir del que los estudiantes expresan sus opiniones, este se contrapone a los enfoques tecnicistas y profundiza los sentidos de la planificación en tanto herramienta para resolver un problema, con carácter de representación, de anticipación y de prueba o intento (Feldman y Palamidessi, 2001). La redacción de la planificación, que fue desplegándose a partir de los diferentes componentes (propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y actividades y evaluación) devino hilo conductor de esta propuesta pedagógica. Posibilitó, en suma, que los estudiantes practicantes -futuros docentes- reconocieran el carácter vertebrador que la programación y planificación de la enseñanza poseen para el quehacer cotidiano, necesariamente crítico y reflexivo, de la docencia en el nivel superior.

Notas

¹ Magister en Políticas y Estrategias (Universidad Nacional del Sur), Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1663-4652> E-mail:

andrea.montano@uns.edu.ar

² Doctora en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán) y Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue) y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Tucumán). 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 (Universidad Nacional del Sur), Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1663-4652> E-mail: elena.molina@uns.edu.ar

³ La docencia en el nivel superior demanda ya desde las formas de acceso a cargos por concurso, la programación de la materia, además de la planificación didáctica de las clases. Ambos procesos, programación y planificación, constituyen contenidos en la asignatura en la que se enmarca la presente investigación. En este trabajo, abordamos exclusivamente los procesos de planificación de clases de las/los estudiantes practicantes.

⁴ Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior junto a dos seminarios, Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior y Política y Legislación del Nivel Superior conforman un bloque de asignaturas en los planes de estudio que habilita a las/los egresadas/os de algunos profesorados a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística. La asignatura se dictó inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006), más tarde, para los Profesorados en Economía (2012), Ciencias de la Administración (2013) y Ciencias Biológicas (2020). En el caso de los Profesorados en Química, Economía y Ciencias de la Administración los estudiantes pueden optar entre hacer el profesorado para la educación secundaria (8 cuatrimestres) o hacer el profesorado para el nivel superior (10 cuatrimestres).

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019) *La planificación de la enseñanza en el nivel superior*. Disponible en https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/4%C2%AA_Jornada_Nivel_Superior-La-Planificaci%C3%B3n-de-la-ense%C3%B1a.pdf

Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.

Asprelli, M.C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Barcia, M.I.; Morais Melo, S. de y López, A. (Coords.) (2017). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDUNLP (Libros de Cátedra. Sociales).

Basabe, L. Cols, E. y Feeney, S. (2004). Los componentes del contenido escolar. Ficha de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem?, *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, 1 (1). Disponible en <http://www.doit.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación

Superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En AAVV *Aportes para un cambio curricular*. UBA. Facultad de Medicina. OPS. OMS.

Camilloni, A. (2007). Introducción. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1997). V. Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (1997), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *La programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro - ICE.

Hutchings, P. y Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.

Kemmis, S. (1993). Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-7. <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Paidós.

Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, Florianópolis, v.29, n. 2.

Montano, A. (2015). Políticas curriculares y selección de contenidos: ¿Qué se enseña en la escuela básica? Estudio de casos. Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2513/Tesis%20Andrea%20Montano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.

Riera, J.; Giné, C. y Castelló, M. (2003). Cap. 16: El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C. Monereo Font y Pozo, J. I. (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.

- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita - Miño y Dávila.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zoppi, A.M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.