

ISSN 0120-5587
E-ISSN 2422 3174
JULIO-DICIEMBRE



REVISTA
**Lingüística
Literaria**^y

La argumentación en programas de asignaturas universitarias: implicaciones para la formación docente

ARGUMENTATION IN UNIVERSITY
SYLLABUSES: IMPLICATIONS FOR
TEACHER EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n88a03>

Recibido: 12/08/2024

Aprobado: 12/02/2025

Publicado: 30/07/2025

María Elena Molina

Universidad Nacional del Sur

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

elenamolina.uns@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1663-4652>

Constanza Padilla

Universidad Nacional de Tucumán

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

constanza.padilla@filo.unt.edu.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2213-5120>

Resumen: Este artículo presenta una caracterización de la argumentación que atraviesa uno de los principales géneros vinculados con la programación de la enseñanza: los programas de asignaturas. Desde un enfoque textual cognitivo-comunicativo, los programas de asignaturas forman parte de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, en tanto clases textuales que proyectan los procedimientos y las prácticas destinados a concretar las intenciones pedagógicas (planificaciones de clases, secuencias didácticas, planes de estudio, diseños curriculares, etc.). A partir de una investigación de diseño mixto, con base en un análisis de 66 programas de asignaturas de formación pedagógica de distintos profesorados ofrecidos por una universidad pública argentina y de 24 entrevistas a estudiantes, hallamos que la programación de la enseñanza es una práctica argumentativa, crítica y epistémica. En estos programas, la argumentación es central puesto que programar requiere construir una perspectiva coherente sobre qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña y precisa trabajarse como un contenido vertebrador en la formación docente universitaria.

Palabras clave: géneros vinculados con la programación de la enseñanza; argumentación crítica; racionalidad técnica; racionalidad práctica.

Abstract: This article presents a characterization of the argumentation that crosses one of the main genres related to teaching planning: syllabuses' programs. From a cognitive-communicative textual approach, syllabuses are part of the genres linked to teaching planning, as textual classes that project the procedures and practices aimed at implementing pedagogical intentions (lesson plans, didactic sequences, curriculum designs, etc.). From a mixed research design, based on an analysis of 66 syllabuses of pedagogical training subjects from different teacher training programs offered by an Argentine public university and 24 interviews with students, we found that teaching planning is an argumentative, critical, and epistemic practice. In these syllabuses, argumentation is central since planning requires building a coherent perspective on what, how, for what, for whom, and why what is taught is taught and needs to be worked as a backbone content in university teacher education.

Keywords: genres linked to didactic planning; critical argumentation; technical rationality; practical rationality.

1. Introducción

La enseñanza, concebida como una acción intencional (Fenstermacher, 1989), requiere que los docentes planifiquen los procesos que buscan desarrollar de manera deliberada (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). Los estudios específicos sobre esta temática destacan la importancia de considerar la programación didáctica como una hipótesis de trabajo que favorezca la reflexión sobre las propias prácticas docentes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Zabalza, 2003; Cols, 2004; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008). No obstante, son pocas las investigaciones que abordan los procesos de textualización de dichas prácticas. La mayoría se concentra en los componentes de las programaciones, como objetivos, contenidos y estrategias, abordándolos desde la didáctica como disciplina centrada en el estudio de la enseñanza, pero sin profundizar en su dimensión lingüístico-discursiva (Bombini y Labeur, 2014; Cros, 2011; Daunay y Morisse, 2009; Padilla, 2015). Este artículo se propone abordar esta área poco explorada, centrándose en el modo de organización discursiva de uno de los principales géneros relacionados con la programación de la enseñanza: los programas de asignaturas. Asimismo, se problematiza su trabajo en la formación docente y se sostiene que su rasgo distintivo radica en su naturaleza argumentativa.

En este sentido, entendemos que los programas de asignatura se inscriben en el «modo argumentativo de organización» (Erich y Shiro, 2011, p. 165) pues en ellos se explicitan intenciones pedagógicas y líneas de acción concurrentes para concretarlas. Quien o quienes escriben programas de asignaturas tienen la clara intención de presentar las explicaciones y los razonamientos que fundamentan las decisiones didácticas o las intenciones pedagógicas adoptadas. Para ello, los autores precisan relacionar los componentes didácticos (contenidos, estrategias, propósitos, criterios e instrumentos de evaluación, etc.) mediante operaciones de orden lógico. Los productores de estos géneros se dirigen a una comunidad educativa y a una institución en la que desarrollan sus prácticas de enseñanza, por lo que toman en cuenta las características del contexto específico en el que se encuentran. ¿Cuáles son los elementos centrales de ese contexto? En primer lugar, desde un enfoque crítico, el docente no se concibe como un tecnócrata que aplica métodos o propuestas esbozadas por otros, sino como un investigador y agente reflexivo sobre su propia práctica. En segundo lugar, en la interacción que establece con sus lectores potenciales —otros docentes, estudiantes, comunidad educativa, etc.—, se activan conocimientos, presupuestos, valores y creencias compartidas, que sirven de anclaje para sus argumentos. En esta interacción, el docente cumple la función comunicativa

general de argumentador. Como tal, realiza dos funciones específicas y necesarias en relación con la enseñanza: problematizarla y posicionarse. De este modo, como primer paso, presenta o describe de manera clara e inequívoca su propuesta de enseñanza; en una segunda instancia, cuando delinea el abordaje metodológico de su propuesta, adopta una posición frente a esta, proyectando un hacer posible que sea coherente con los propósitos, objetivos y la fundamentación realizados.

A partir de estas consideraciones iniciales, en el desarrollo de este artículo reflexionamos, en primer lugar, sobre la incidencia de este modo de organización argumentativo de los programas de asignaturas, en particular, y los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, en general, en la formación y la profesión de los docentes. En segundo lugar, desde un enfoque mixto de investigación, describimos el modo de organización argumentativo que atraviesa los programas de asignaturas pedagógicas de una universidad pública argentina y lo contrastamos con las perspectivas de estudiantes de diversos profesorados.

2. La programación de la enseñanza como proceso de argumentación crítica y su centralidad para la formación docente

En los primeros estudios sobre el pensamiento docente, Jackson (1975) abordó la cuestión de la racionalidad en la labor del profesorado y planteó que la intencionalidad y el carácter propositivo de su acción permiten distinguir tres momentos en su ejercicio profesional: preactivo, interactivo y postactivo. La enseñanza interactiva abarca todo lo que el docente realiza en el aula en interacción con los estudiantes. En cambio, la enseñanza preactiva se refiere al trabajo previo a la clase, mientras que la enseñanza postactiva implica la reflexión posterior sobre lo sucedido en el aula. Cada uno de estos momentos involucra distintos procesos de pensamiento. En la enseñanza preactiva y postactiva predominan actividades intelectuales deliberativas y altamente racionales, mientras que en la enseñanza interactiva prevalece la espontaneidad, la inmediatez y la gestión de lo imprevisible dentro del aula.

En términos generales, la planificación de la enseñanza suele vincularse con los momentos preactivo y postactivo. Según Contreras Domingo (1985), programar implica todo aquello que el docente realiza con la finalidad de orientar su práctica futura. La planificación es una herramienta fundamental que permite anticipar el desarrollo de una clase y plasmar esas ideas en un documento escrito. De esta manera, la programación de la enseñanza, en sus diversas formas, constituye un tipo de escritura pedagógica predominante en la práctica docente cotidiana, aunque no exenta de tensiones y debates (Brito, 2003).

Históricamente, la planificación ha estado influida por el modelo basado en objetivos, el cual promueve una estructura secuencial que incluye: a) la definición de objetivos, b) la selección de contenidos, c) la organización de actividades de aprendizaje y d) la elección de métodos de evaluación, entre otros aspectos. Este enfoque ha sido objeto de múltiples cuestionamientos, especialmente en relación con la racionalidad técnica en la que se sustenta (Gimeno Sacristán, 1982; Schwab, 1973; Stenhouse, 1987). En las últimas décadas, dicho modelo ha sido desplazado por una racionalidad práctica (Schön, 2002), que prioriza la toma de decisiones situadas, la reflexión docente y la búsqueda de soluciones a los problemas del aula. Desde una perspectiva cognitivo-comunicativa¹ (Ciapuscio, 2021), en su dimensión escrita, las programaciones se configuran como espacios discursivos de análisis, reflexión y planificación, permitiendo anticipar y cuestionar la complejidad e incertidumbre del proceso de enseñanza.

Entendemos que la programación de la enseñanza es una práctica que interpela a los (futuros) docentes a desarrollar su capacidad argumentativa (Azevedo, 2024): les posibilita trabajar la reflexividad, la criticidad y la dialogicidad inherentes a la práctica de proyectar la enseñanza. De acuerdo con Azevedo (2024), la reflexividad permite confrontar las razones de las orientaciones temáticas y los propósitos establecidos. Cuando se piensan las prácticas de enseñanza, la reflexividad posibilita poner en diálogo, hilvanar y analizar las diferentes instancias delineadas por Jackson (1975): enseñanza preactiva, interactiva y postactiva. La criticidad, por su parte, contribuye a comprender los actos discursivos

¹ Dentro de las diversas corrientes de la Lingüística Textual, sobresale un enfoque conocido como «cognitivo-comunicativo» (Heinemann y Viehweger, 1991). Este enfoque ha sido fuertemente influenciado por la psicología soviética, especialmente por los estudios sobre la actividad comunicativa y su relevancia en los procesos intelectuales y prácticos (Leontiev, 1978). Además, incorpora los avances en el procesamiento de textos surgidos a raíz del «giro cognitivo» dentro de la Lingüística Textual (De Beaugrande y Dressler, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983). Desde esta perspectiva, los textos se conciben como actos comunicativos dirigidos a alcanzar objetivos específicos. Los modelos basados en la noción de actividad parten de la unidad global del texto (enfoque *top-down*) y lo sitúan dentro de estructuras de actividades más amplias. Además, buscan mostrar que los textos siempre están enmarcados en contextos sociales concretos y, por lo tanto, cumplen funciones no solo comunicativas sino sociales (Ciapuscio, 2005).

configurados en cada contingencia y se constituye como una actuación orientada al compromiso con el mundo social (Azevedo, 2024). En la programación de la enseñanza, esto se manifiesta en la comprensión profunda que precisa efectuar el docente en relación con qué, a quiénes, por qué, para qué y cómo trabajar. Un docente siempre necesita anclar su propuesta de enseñanza en un *hic et nunc* particular y problematizar críticamente dicho anclaje. La dialogicidad, finalmente, se ocupa de la alteridad constitutiva de la argumentación (Azevedo, 2024): la enseñanza es, en esencia, una acción intencional que se hace con y para otros (Basabe y Cols, 2012), que implica la oposición de ideas, la comprensión de las demandas y las confrontaciones sociales. En efecto, las demandas sociales que configuran la práctica docente no se comprenderían realmente si no se escucha y da la bienvenida a esos otros para y con los que se desenvuelve la práctica de enseñanza (Walsh, 2013).

Así, consideramos que la programación de la enseñanza es parte sustantiva de los saberes profesionales de los docentes (Tardif, 2004); saberes que siempre son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados y que, por lo tanto, precisan comenzar a tejerse y problematizarse en los espacios de formación docente inicial a fin de que esa reflexividad, criticidad y dialogicidad inherentes al quehacer de la docencia puedan desplegarse.

3. Metodología

3.1. Diseño de investigación: enfoque y contexto

Los hallazgos expuestos y analizados en este artículo forman parte de una investigación más extensa con un enfoque mixto (Creswell et al., 2011; Johnson et al., 2014). Este estudio integró diversas fases, fuentes de información y metodologías analíticas dentro de un diseño de triangulación (Creswell, 2006). Desde un enfoque cuantitativo, utilizando herramientas de estadística descriptiva, se examinaron los programas de las asignaturas pedagógicas correspondientes a los 16 profesados ofrecidos en una universidad pública argentina. Paralelamente, desde un enfoque cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas con 24 estudiantes y 10 docentes de algunas de estas asignaturas con el objetivo de profundizar en los fundamentos lingüístico-discursivos y didácticos que las sustentan. Este artículo pone el foco en el análisis cuantitativo, centrándose en la estructura argumentativa de

los programas de asignaturas, aunque incorpora también ciertos hallazgos provenientes de las entrevistas realizadas a estudiantes.

En cuanto al contexto en el que se desarrolló la investigación, esta tuvo lugar en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina), institución creada en 1956 y que constituye la séptima universidad nacional del país. Su estructura se organiza por departamentos, lo que implica que los estudiantes cursan materias en distintas áreas académicas según la naturaleza de cada asignatura (por ejemplo, Matemática, Química, Física, Humanidades). Además, su régimen académico es cuatrimestral, permitiendo a los estudiantes rendir exámenes finales o promocionar las materias tras completar su cursado. Con gran impacto en la región sur de la provincia de Buenos Aires, así como en La Pampa y Río Negro, la UNS se caracteriza por una estrecha relación entre docencia, investigación y extensión. Según Mastache et al. (2014), se trata de una universidad de tamaño medio en términos de cantidad de estudiantes y docentes, con 3.212 profesores y 29.625 alumnos. En el ámbito de la investigación científica y tecnológica, se posiciona entre las principales universidades de Argentina y América Latina. Además, ofrece una amplia variedad de posgrados y cuenta con múltiples institutos de investigación, tanto propios como en asociación con organismos nacionales e internacionales (CONICET, INTA, entre otros), destacándose en especial en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.

3.2. Población, instrumentos y procedimientos

Para la delimitación de la población, así como para la recopilación y el análisis de los datos, se adoptó un enfoque interactivo y de realismo crítico basado en la propuesta de Maxwell (2013). En la fase cuantitativa de la investigación, se recolectaron 66 programas correspondientes a todas las asignaturas de formación pedagógica impartidas en los 16 profesorado de la Universidad Nacional del Sur. Se considera dentro de esta categoría a todas aquellas materias vinculadas directamente con la formación docente, abarcando desde pedagogía y didáctica general hasta las didácticas específicas y otros espacios curriculares orientados a la educación y la enseñanza de las disciplinas. Los programas analizados se encuentran disponibles en los portales institucionales de la UNS. Siguiendo parcialmente los aportes de diversos estudios sobre la planificación de la enseñanza (Cols, 2004; Davini, 2008; Feldman y Palamidessi, 2001), se identificaron en los distintos apartados de los programas (fundamentación, propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación) aquellas expresiones que

evidenciaron el uso argumentativo del lenguaje. Asimismo, se reflexionó sobre la enseñanza de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza en la formación de docentes universitarios.

Para el análisis de los programas, a través de la medición de frecuencias y porcentajes, se tomaron como eje una serie de interrogantes relacionados con el ejercicio de la argumentación. Algunas de estas preguntas incluyeron: ¿De qué manera se formulan los propósitos y objetivos? ¿Qué verbos se emplean y cuál es la concepción sobre los estudiantes, la disciplina y la enseñanza? ¿Cómo se presentan las estrategias didácticas? ¿Qué persona gramatical se utiliza? ¿Cómo se articulan lógica y retóricamente los instrumentos y criterios de evaluación? ¿De qué forma se integran en los programas a los destinatarios de las propuestas de enseñanza? Los programas analizados se aglutinaron en tres grupos:

- a. Departamento de Ciencias de la Educación: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria.
- b. Departamento de Humanidades: Profesorado en Filosofía, Profesorado en Historia y Profesorado en Letras.
- c. Otros Departamentos: Profesorados en Ciencias Biológicas, Economía, Economía para la Enseñanza Secundaria, Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, Física, Geociencias, Geografía, Matemática, Química y Química para la Enseñanza Media.

Se realizó esta distinción debido a que, en la estructura académica de la UNS, los departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades son los principales encargados de ofrecer las asignaturas pedagógicas como materias de servicio para el resto de los departamentos.

Respecto al análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, en una primera instancia se llevó a cabo un análisis cualitativo basado en la codificación y contextualización (Maxwell y Miller, 2008). Para ello, se efectuó una lectura individual de cada documento con el fin de identificar los temas centrales en cada caso. Posteriormente, al revisar el conjunto del corpus, los temas recurrentes se transformaron en categorías de análisis. Adicionalmente, se realizaron instancias de integración entre los enfoques cuantitativo y cualitativo (Fetters, Curry y Creswell, 2013), lo que implicó analizar cada fuente de datos de manera independiente para detectar patrones

y categorías comunes. Finalmente, se estableció un diálogo entre las diferentes fuentes de información para lograr una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Maxwell, 2013).

4. Resultados y discusión

Con base en el análisis de 66 programas de asignaturas pedagógicas y de las entrevistas a estudiantes efectuadas, entendemos que ciertos rasgos permiten caracterizar los programas de asignaturas como preeminentemente argumentativos. Así, distinguimos tres puntos centrales que sustentan este modo de organización argumentativo: (a) la programación de la enseñanza implica la formulación de una tesis sobre la enseñanza; (b) la programación de la enseñanza es una acción intencional que se hace con y para otros; y (c) la programación de la enseñanza se erige como una herramienta de reflexión sobre las propias prácticas docentes.

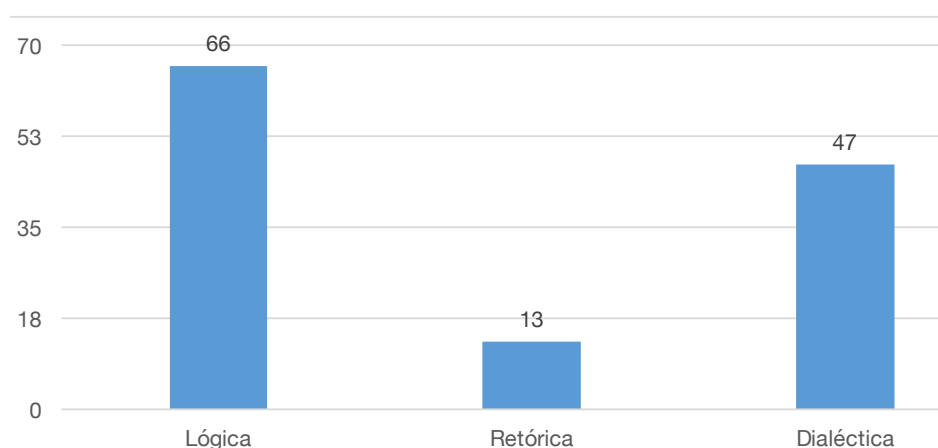
4.1. La programación de la enseñanza como formulación de una tesis sobre la enseñanza

Como se detalló en la introducción de este artículo, entendemos que los programas de las asignaturas, en particular, y los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, en general, se organizan discursivamente de modo argumentativo, pues en ellos se delimitan intenciones pedagógicas y se proyectan acciones concomitantes para alcanzarlas. Este modo de organización argumentativo puede abordarse desde tres perspectivas. En primer lugar, desde una perspectiva lógica (Toulmin, 2007; Biro y Siegel, 2008), entendemos la argumentación como la capacidad para estructurar datos que respalden una conclusión o tesis, ofreciendo alternativas a los modelos de la lógica tradicional. En segundo lugar, desde una perspectiva retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), consideramos que argumentar es también un proceso discursivo mediante el cual un individuo busca generar, fortalecer o modificar la adhesión de otra persona a una postura u opinión, utilizando razones o argumentos como medios de persuasión. Por último, desde la perspectiva pragma-dialéctica (van Eemeren y Grootendorst, 2013), destacamos que el discurso argumentativo puede entenderse como una discusión crítica, es decir, un acto de habla complejo orientado a la resolución de una diferencia de opinión o conflicto. Estas tres perspectivas sobre la argumentación, con distintos énfasis,

pueden percibirse en todos los programas de asignaturas, por lo que resulta posible distinguirlas en tanto dimensiones que se despliegan en dichos textos.

Como puede observarse en el Gráfico 1, en los programas analizados, predominan las dimensiones lógica y dialéctica, mientras que la dimensión retórica —que quizás tendría que ser la central en este género vinculado con la programación de la enseñanza, en particular, puesto que los programas de las asignaturas se escriben para comunicar a los estudiantes y colegas una propuesta de enseñanza— aparece con menor frecuencia. Así, por un lado, la totalidad de los programas analizados (66 programas) despliega argumentos vinculados con afirmaciones sobre la propia disciplina que se enseña, su estatus epistemológico y sus fundamentos teóricos (movimiento que se condice con lo que denominamos *dimensión lógica*). Por otro lado, 46 programas discuten sus propios posicionamientos teóricos y epistemológicos a la luz de los debates dentro de sus propias disciplinas: adscriben o polemizan con otras líneas teóricas mostrando un conocimiento profundo del campo en el que se insertan (movimiento que refiere a la *dimensión dialéctica* de la argumentación). Finalmente, solo 13 programas incluyen a otros en su discurso o apelan a los estudiantes y colegas como destinatarios potenciales de dichas propuestas de enseñanza (movimiento que corresponde a la *dimensión retórica*). De este modo, la categorización de las dimensiones se vincula con una cuestión de énfasis entre una dimensión u otra, aunque estas siempre suelen solaparse y yuxtaponerse en los distintos componentes de las planificaciones.

Gráfico 1. Dimensiones de la argumentación que predominan en los programas de las asignaturas de formación pedagógica de la UNS.



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1, por su parte, muestra la distribución predominante de cada una de estas dimensiones en los componentes de la programación de la enseñanza. La dimensión lógica se despliega con mayor frecuencia en propósitos, objetivos y contenidos, mientras que la dimensión dialéctica lo hace más en propósitos y contenidos (componentes en los que se suele incluir discusiones con otras líneas teóricas o enfoques divergentes sobre un mismo tema). Finalmente, la dimensión retórica, en tanto apelación a una audiencia (estudiantes y colegas), solo aparece cuando se explicita la construcción metodológica (Edelstein, 2011) y/o los criterios e instrumentos de evaluación de la materia: esto es, cuando se detalla cómo se trabajará y evaluará lo abordado en ese espacio.

Tabla 1. Dimensiones de la argumentación en los distintos componentes de la programación de la enseñanza

Componentes de la programación de la enseñanza	Dimensión lógica	Dimensión dialéctica	Dimensión retórica
<i>Fundamentación (Propósitos y Objetivos)</i>	58	24	0
<i>Contenidos</i>	8	23	0
<i>Estrategias de enseñanza (decisiones metodológicas)</i>	0	0	5
<i>Evaluación (criterios e instrumentos)</i>	0	0	8
Totales por dimensión	66	47	13

Fuente: Elaboración propia

Pese a los énfasis detallados en la Tabla 1, hallamos que los docentes tratan de articular datos que sirvan de argumentos para apoyar sus decisiones didácticas, pero también buscan persuadir a sus estudiantes y colegas acerca de la relevancia de esa selección y jerarquización de contenidos y de la construcción de sus estrategias de enseñanza. Asimismo, los autores siempre están discutiendo con otras propuestas que conciben la educación de modos diferentes. La programación, entonces, deviene proceso y producto, con diversos formatos y niveles de realización. Forma parte del currículum que moldea el profesor, de acuerdo con la propuesta de Contreras Domingo (1985). La programación cristaliza ese posicionamiento que añade el docente en relación con la enseñanza, esto es, qué contenidos selecciona, secuencia y jerarquiza en función de los destinatarios de su propuesta (a quiénes las destina) y para qué y cómo lo hace.

Abordar la planificación tanto como proceso como producto implica resaltar su carácter discursivo. Como producto, se materializa en

un texto escrito que detalla componentes clave como objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y, con frecuencia, da la impresión de ser un documento estructurado y predefinido. No obstante, desde la perspectiva del proceso, su elaboración conlleva una toma de decisiones compleja que involucra dimensiones argumentativas, críticas y epistémicas significativas. Diseñar la enseñanza implica llevar a cabo un acto de habla complejo que integra diversos tipos de enunciaciones, tales como instruir, explicar, justificar, describir e ilustrar (Van Eemeren, 2018). Este proceso exige construir una visión coherente sobre qué, cómo, para qué y para quién se enseña, además de desarrollar una propuesta didáctica atractiva para los estudiantes, fundamentada en una disciplina específica y enmarcada dentro de un plan de estudios concreto (Molina y Monetti, 2021). La textualización de la planificación puede entenderse como una forma de diálogo escrito, en la que se plasman los distintos conocimientos involucrados en la programación de la enseñanza.

Veamos qué ocurre con estas tesis sobre la enseñanza y las dimensiones lógica, retórica y dialéctica que se priorizan en distintas propuestas. A continuación, se presentan fragmentos de tres programas: Didáctica de la Historia, asignatura específica para la carrera de Profesorado en Historia, y Didáctica General y Práctica Docente Integradora, asignaturas pedagógicas comunes a 14 de los profesados que se dictan en la Universidad Nacional del Sur.

Ejemplo de dimensión lógica en apartado de Fundamentación en programa de Didáctica de la Historia² para el Profesorado en Historia: La didáctica de la historia ocupa un lugar importante en las reflexiones y en las necesidades reales de la práctica docente de los Profesores de Historia. Su marco de referencia y, aún de construcción, abrevia en las asignaturas de fundamento, en los contenidos propios de la Historia y su metodología, y en el marco normativo en el que se desarrolla la acción docente cotidiana. Esta contextualización genera un campo disciplinar en el que la teoría, la práctica en el aula y la reflexión sobre la práctica docente se encuentran unidas y se nutren unas de otras, generando una renovación permanente de la enseñanza de la Historia (Del Valle, 2021, p. 1).

Ejemplo de dimensión retórica en apartado Descripción de la metodología en el programa de Didáctica General³ para diversos profesados de la UNS: Tomando en cuenta el encuadre detallado anteriormente

² https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4547.pdf

³ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4552.pdf

se construye un dispositivo de formación en torno al análisis, la reflexión y la propuesta de intervención de situaciones de enseñanza. La finalidad de este dispositivo es lograr una articulación entre la teoría y la práctica, entre la formación académica y la práctica profesional. Constituye una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de las competencias, la transferencia de capacidades y saberes, en una situación real, pero preparada y supervisada a los fines de la formación. Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas, con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación con lo que se enseña, aprende, construirse como alumno y docente, entre otras construcciones de sentido. Para comenzar a reflexionar sobre esas marcas de inscripción, el dispositivo de reflexión actúa como analizador, mediador de la formación y provocador de cambios. Responde al modelo de formación docente centrado en el análisis (Ferry) (Monetti, 2021, p. 1).

Ejemplo de dimensión dialéctica en apartado de Fundamentación en el programa de Práctica Docente Integradora⁴ para diversos profesores de la UNS: A partir de entender las prácticas docentes desde su dimensión política, social y organizacional, se incorpora la dimensión instrumental de la enseñanza como elemento insoslayable de las prácticas, pero resignificada en el interjuego y en coherencia con todas las dimensiones que están involucradas en el ejercicio laboral docente (Fernández Coria, 2024, p. 1).

¿Qué podemos observar en estos fragmentos? En primer lugar, vemos cómo, en el programa de Didáctica de la Historia, los docentes enfatizan la dimensión lógica en la construcción de su argumento sobre la enseñanza de esta disciplina en particular: esta didáctica específica abrevia en la especificidad de la Historia, no en las teorías generales sobre la enseñanza. Allí es donde ocupa su lugar. En el segundo fragmento, puede observarse cómo los docentes de Didáctica General focalizan la fundamentación de las decisiones metodológicas que tomaron: detallan el dispositivo de formación que elaboran y lo vinculan con la práctica profesional, pero apelan explícitamente a esos estudiantes en formación y a los colegas, para que estos puedan reconocer en esa propuesta una alternativa válida al trabajo con el entramado teoría-práctica que atraviesa y complejiza la formación docente inicial. Finalmente, en el tercer fragmento, correspondiente a la asignatura Práctica Docente Integradora, observamos que los profesores hacen

⁴ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4844.pdf

hincapié en la dimensión dialéctica de la argumentación: cuando se piensa la enseñanza, ciertamente importa lo instrumental (el cómo enseñar), pero no puede soslayarse tampoco que la enseñanza es una práctica política, social y organizacional que requiere poner en juego esas dimensiones constitutivas. Así, en relación con esas concepciones sobre educación, se discute y se toma postura. Cabe destacar que estas tres dimensiones (lógica, retórica y dialéctica) suelen superponerse y mezclarse. Sin embargo, entendemos que en cada uno de estos fragmentos hay un énfasis en relación con determinadas dimensiones de la argumentación, énfasis que se vincula con la propuesta de enseñanza que se bosqueja y con los modos en los que los docentes conciben su hacer y su hacer sobre la enseñanza.

4.2. La programación de la enseñanza como acción intencional con y para otros

Basabe y Cols (2012) afirman que, en su acepción general, la enseñanza se define como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona. En esta cualidad de acción intencional que se hace con y para otros, puede advertirse también la naturaleza argumentativa de la programación. En este marco, la programación de la enseñanza se fundamenta en la idea de anticipación, es decir, en la manera en que se busca orientar la enseñanza para favorecer el aprendizaje en la práctica. Se destaca así que la situación de aprendizaje que el docente plantea a sus estudiantes no ocurre de manera fortuita, sino que requiere la construcción de una tarea o un dispositivo diseñado específicamente para que los alumnos enfrenten desafíos como resolver un problema, desarrollar un proyecto o comprender un concepto.

Siguiendo a Feldman y Palamidessi (2001), la programación, entendida como una acción intencional, no solo implica prever el desarrollo de una clase, sino que también persigue la transformación de una situación existente mediante la generación de nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Así, la planificación representa el momento en que se anticipa la acción docente. Tradicionalmente, se la ha ubicado en lo que Jackson (1975) denomina enseñanza preactiva, es decir, dentro de las tareas previas que realiza el docente antes de impartir su clase. No obstante, consideramos que su impacto no se limita a esta etapa, sino que también interviene en los momentos interactivos y posteriores a la enseñanza. Durante la clase, el docente ajusta su planificación en función de la dinámica del aula y, una vez

finalizada, reflexiona sobre lo ocurrido, analizando posibles ajustes y estrategias alternativas.

Entender la programación como una anticipación de la acción implica reconocer que funciona como una guía que define los objetos de aprendizaje, las situaciones que se presentarán y las respuestas esperadas, sin que esto implique una ejecución rígida y automática de lo planificado. La enseñanza es una práctica en la que siempre interviene un margen de incertidumbre, lo que hace que la planificación se configure como un modelo de prueba o ensayo (Feldman y Palamidessi, 2001). En este sentido, la programación puede concebirse como una representación (Cols, 2004; Feldman y Palamidessi, 2001; Gvirtz y Palamidessi, 2006), es decir, una construcción mental que el docente elabora sobre lo que espera que ocurra en el aula. Así, la planificación no solo representa la situación de enseñanza, sino también al propio docente como sujeto activo que la diseña y la lleva a cabo.

Desde una perspectiva intencional, la planificación cumple diversas funciones relacionadas con la acción orientada hacia y junto a otros. Entendemos las funciones como los efectos que genera la planificación en la práctica educativa (Barbier, 1999). Según Cols (2004), existen tres funciones fundamentales en este proceso:

- a. Regulación y orientación de la acción: la planificación establece un camino a seguir y define estrategias que ayudan a disminuir la incertidumbre y estructurar el trabajo pedagógico (p. 4).
- b. Justificación, análisis y legitimación de la acción: al proporcionar una base racional para la enseñanza, permite explicitar los principios que guían las decisiones pedagógicas (p. 4).
- c. Representación y comunicación: facilita la expresión y divulgación de las intenciones y decisiones didácticas a través de planes, esquemas o proyectos concretos (p. 4).

Además de estas funciones, consideramos pertinente agregar otras funciones a la planificación:

- d. Función política: alude a cómo se concibe y se lleva a cabo la institución social de la educación.
- e. Función de control: muchas veces, la planificación se ve atravesada por la supervisión institucional, lo que puede convertirla en un mecanismo burocrático que regula y dirige lo que sucede o se espera que ocurra en el aula.

- f. Función epistémica: la planificación también actúa como un espacio de reflexión, investigación y construcción de saberes sobre la propia práctica docente. Desde una perspectiva dialógica y dialéctica, se puede sostener que argumentar la enseñanza constituye «un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento» (Leitão, 2007, p. 3).

A partir de este concepto central de la naturaleza epistémica de la argumentación y sus vínculos con la enseñanza, De Chiaro (2020) sostiene que la argumentación es esencial en la formación de los profesorados. Entiende que, si un educador se siente contagiado de esta preocupación, la planificación de prácticas pedagógicas que favorezcan una construcción de conocimiento igualmente crítica y reflexiva será parte de sus preocupaciones. La autora hace hincapié en que, en cursos de formación de docentes, resulta preciso trabajar desde dos dimensiones: argumentar para aprender y aprender a argumentar. Por lo tanto, además de las reflexiones sobre el potencial del discurso argumentativo para una construcción crítica y significativa del conocimiento, basado en un funcionamiento reflexivo, metacognitivo y autorregulador, también se necesita abordar propuestas prácticas que incluyan la argumentación en la formación docente.

Adicionalmente, en relación con esta función epistémica de la argumentación que atraviesa la programación de la enseñanza, Ninin y Magalahes (2017) discuten el lenguaje de la colaboración crítica en el desarrollo del posicionamiento de los profesores de secundaria en un contexto de formación continua. Así, trabajan los conceptos de colaboración y contradicción como potenciadores del desarrollo de un posicionamiento argumentativo. La docencia deviene una práctica que se hace con y para otros y que implica el trabajo colaborativo y crítico de fundamentar, tomar decisiones y discutir críticamente las propuestas de enseñanza que se diseñan. La colaboración también se torna una cuestión clave para pensar la formación para la enseñanza de la argumentación, de acuerdo con Da Silva Souza (2022).

A continuación, presentamos fragmentos de distintos programas en los que se pueden percibir algunas de estas funciones.

Ejemplo de función de regulación y orientación de la acción en el programa de Didáctica Especial de la Disciplina Química⁵ para el Profesorado en Química: La materia Didáctica Especial de la

⁵ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/QC/6062.pdf

Disciplina Química se dicta con una carga horaria de 6 horas semanales, repartidas en tres clases de 2 horas cada una: dos clases teórico-prácticas y una clase práctica de laboratorio. Durante el desarrollo de las distintas actividades se realizarán discusiones de tipo teórico utilizando como disparador material audiovisual o bibliográfico, las cuales se comentarán con variadas metodologías prácticas, recursos didácticos y trabajos prácticos de laboratorio, de acuerdo al tema a abordar. Los trabajos prácticos de laboratorio serán realizados en forma individual o grupal, según las características de los mismos. Los trabajos teórico-prácticos serán elaborados de manera individual. Se deberá realizar un informe por escrito con fecha de entrega y las producciones se compartirán en clase. Este tipo de entregas irá entrenando al alumno en las competencias requeridas para la realización del Trabajo Final extra clase para la promoción de la materia que consistirá en la resolución de un examen domiciliario en día y horario a determinar coordinadamente con los interesados (Hernández, 2020, p. 5).

Ejemplo de función de justificación, análisis y legitimación de la acción en programa de Didáctica de las Ciencias Sociales II⁶ para el Profesorado de Educación Primaria: En el proceso de formación docente, es sumamente valioso desarrollar la integración de la teoría y de la práctica. Por eso, este espacio curricular tiene por objeto generar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos (docentes y futuros docentes) que permita conformar un espacio donde se articulen tres dimensiones: la disciplinar, la didáctica y la práctica. Teniendo en cuenta que los estudiantes que participan de este espacio curricular ya han cursado asignaturas referidas a los saberes disciplinares y a la didáctica específica del área, la propuesta es adentrarse en las discusiones curriculares y didácticas del área para enunciar criterios de lectura de las prácticas habituales de enseñanza y la interpretación adecuada de los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los docentes en su actuación profesional (Killner, 2024, p. 1)

Ejemplo de función de representación y comunicación en programa Nuevas Tecnologías y Educación⁷ para el Profesorado de Educación Inicial: Los ámbitos sociales, tecnológicos y culturales en los que se desenvuelve la sociedad, exigen de nuevos objetivos en la educación, donde se resalta la creación de contextos de aprendizaje

⁶ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/230.pdf

⁷ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/112.pdf

mediante la utilización de las Nuevas Tecnologías. Desde esta perspectiva, se promueve su uso con sentido comunicativo, tecnológico y social, para agregar valor a las estrategias de enseñanza y a los procesos de aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes nuevas oportunidades en la realización de prácticas con carácter significativo y relevante (Sansberro, 2023, p. 3).

Ejemplo de función política en programa de Currículum II: Jardín de Infantes⁸ para el Profesorado de Educación Inicial: Se concibe al currículum como una construcción cultural, no se considera un concepto abstracto que tenga alguna existencia ajena a la experiencia humana. Constituye una forma de organizar un conjunto de prácticas (Grundy, 1991), que establece lo que se debe enseñar en la escuela, declaración de principios que señalan y prescriben la labor de los docentes. Campo político de debates y conflictos siendo necesario revisar sus fundamentos que lo determinan, para superar y diferenciar una posible visión reduccionista del mismo. Es por ello que se propone a las alumnas, desde un posicionamiento crítico (Antoñanzas, 2020, p.1).

Ejemplo de función de control en programa del Ateneo: Problemas de enseñanza de la Matemática⁹ para el Profesorado de Educación Primaria: 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 a la reflexión de su práctica. Se hará un relevo de los mismos y en base a esas planificaciones tendrá una calificación (Avio, 2020, p. 4).

Ejemplo de función epistémica en programa de Didáctica Especial de la Física para el Profesorado en Física: (a) reflexionar sobre el campo de acción de la Didáctica de la Física; (b) analizar la disciplina Física desde el punto de vista epistemológico, didáctico y de su construcción histórica; (c) identificar los problemas que se plantean en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Física y analizar los factores que intervienen en dicho proceso; y (d) desarrollar actitud crítica y reflexiva hacia la práctica docente (Hernández, 2020, p. 1).

⁸ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/122.pdf

⁹ https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/244.pdf

En los ejemplos presentados, podemos observar cómo los distintos componentes de la programación de la enseñanza (fundamentación, objetivos, evaluación, etc.), cristalizan las diferentes funciones globales que cumplen los textos. En relación con la función de regulación y orientación de la acción, el programa de Didáctica Especial de la Disciplina Química delimita un curso de acción en relación con la propuesta de enseñanza: explicita modalidades de cursado y evaluación y define, así, una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea. En lo que concierne a la función de justificación, análisis y legitimación de la acción, el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales está abonando a otorgar racionalidad a la tarea de enseñanza y a dar cuenta de los principios que orientan las decisiones: se pone como eje vertebrador de la propuesta el entramado teoría-práctica y esa asignatura como espacio de confluencia de saberes. En tercer lugar, en lo que refiere a la función de representación y comunicación, el programa de Nuevas Tecnologías y Educación, en su fundamentación, plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas que atraviesan la propuesta: las nuevas tecnologías son centrales para la formación y el ejercicio docentes porque lo son fuera del aula, en la vida cotidiana. En cuanto a la función política, en el sentido de poder de acción, de cómo concibe y encara la concreción de la institución social de la educación, el programa de Currículum II: Jardín de Infantes explicita una visión crítica y fundamentada del currículum e interpela a las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, en tanto futuras docentes, a posicionarse también críticamente frente a las propuestas político-educativas. En relación con la función de control, el programa del Ateneo: Problemas de enseñanza de la Matemática se centra en la evaluación y sus efectos, en el control que está previsto dentro de esa propuesta de enseñanza. Finalmente, vinculada con la función epistémica, el programa de Didáctica Especial de la Física ahonda en la necesidad de que, en la formación docente, se piense la enseñanza como modo de desarrollar una actitud crítica y reflexiva frente a la práctica docente.

Estas funciones de la programación de la enseñanza juegan un rol central en la fundamentación de los distintos componentes didácticos que se trabajan en los programas (fundamentación, objetivos, evaluación, etc.).

4.3. La programación de la enseñanza como herramienta de reflexión sobre las propias prácticas docentes

La planificación de la enseñanza es una de las actividades fundamentales dentro de la labor docente (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Tejada Fernández, 2009). Además de un dominio sólido de la disciplina o área que se enseña, la capacidad de organizar y estructurar las situaciones de aprendizaje es una tarea esencial para los docentes. Según Zabalza (2003), esta práctica implica una variedad de saberes, entre ellos: el conocimiento de los currículos oficiales, el análisis del contexto educativo, la definición de prioridades, la elaboración de un proyecto formativo en concordancia con el currículo, los consensos establecidos en el trabajo colaborativo y la interpretación personal que cada docente hace del proceso de enseñanza.

Entendemos que argumentar la enseñanza, esto es, programarla y sustentar las decisiones didácticas que se toman, son instancias que posibilitan aprovechar las potencialidades epistémicas de la argumentación. Al respecto, como se señaló anteriormente, Leitão (2007) entiende que las propiedades dialógicas de la argumentación le conceden una dimensión epistémica que la convierte en un procedimiento privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento. En el caso de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, la argumentación se torna un instrumento de construcción de saberes profesionales (Tardif, 2004) o saberes didácticos (Camilloni, 2012). Respecto de estos saberes profesionales, los estudiantes de formación docente declaran que, en las materias en las que trabajaron explícitamente con la planificación didáctica como contenido, lograron reconceptualizarla y entenderla como una instancia de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, propias y ajenas.

Perspectiva de estudiante de Profesorado en Historia: En las materias con práctica creo que recién pude preguntarme qué es lo que busco en una clase. Antes creía que era una mezcla de conceptos, habilidades, actitudes, todo sin distinción. Ahora puedo identificar mejor lo que considero central y que la planificación, escribir qué voy a hacer antes de la clase, es super importante (Molina y Padilla, 2024).

Perspectiva de estudiante de Profesorado en Letras: Por ahí algo que cuando uno es estudiante se vive con confusión, pero cuando llegás a las prácticas es una ventaja, es reconocer que no hay solo una

única forma de planificar, ni un formato obligatorio. Parece algo menor, hasta superficial te diría, pero me sentí liberada, con la posibilidad de preparar una clase de acuerdo con mis expectativas y saberes, escribiendo a mi modo cómo pensaba realizarla (Molina y Padilla, 2024).

Perspectiva de estudiante de Profesorado en Ciencias Biológicas: En definitiva, considero que el momento de planificar nos permite reflexionar sobre el tipo de docentes que aspiramos a ser y cómo podemos llegar a serlo. Hasta ahora, no me había parado a pensar en la relevancia real de la planificación, tanto para mi propio trabajo como para el aprendizaje de los estudiantes y la colaboración con otros colegas. Me resultó un desafío dejar atrás la idea de la planificación como un mero trámite administrativo y comprender su verdadero valor como guía en el proceso de enseñanza (Molina y Padilla, 2024).

Cuando un docente argumenta sobre sus propias prácticas de enseñanza, ¿qué tipo de conocimientos construye? Según Tardif (2004), en los espacios de formación docente se generan saberes profesionales, los cuales se caracterizan por su naturaleza temporal, diversa y heterogénea, además de estar siempre situados y personalizados. Por otro lado, siguiendo a Camilloni (2012), se comprende que estos saberes están estrechamente ligados a la enseñanza y conforman saberes didácticos específicos de la profesión docente. Camilloni (2012) define el saber didáctico como el conjunto de concepciones que los docentes poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los principios que orientan sus decisiones en aspectos como la relación entre la enseñanza y la evaluación, las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, el rol docente y la función social de la educación. Estas concepciones no solo atraviesan la planificación de la enseñanza, entendida como una tesis sobre cómo enseñar, sino que también se manifiestan en la práctica misma, concebida como una acción intencionada con y para otros, lo que exige una profunda reflexión y problematización sobre el propio quehacer en el aula.

Si bien este artículo se centra en el análisis de programas de asignaturas, los hallazgos obtenidos permiten extrapolar la centralidad de la argumentación a otros géneros vinculados con la programación de la enseñanza. La planificación de clases, las secuencias didácticas, los diseños curriculares y otros géneros afines también se inscriben en una lógica argumentativa, dado que, al igual que los programas analizados, requieren explicitar intenciones pedagógicas y fundamentar

decisiones sobre qué, cómo, por qué y para quién se enseña. Esta cuestión es reconocida por los propios estudiantes de formación docente quienes identifican en la programación un espacio de reflexión y toma de decisiones situado. En este sentido, la argumentación no se circunscribe solo a una característica textual, sino que remite a una práctica profesional fundamental en la docencia.

5. Conclusiones

Como se discutió a lo largo de este artículo, la planificación de la enseñanza puede entenderse como la serie de procedimientos y prácticas destinados a materializar las intenciones pedagógicas (Cols, 2004). Desde una mirada centrada en la escritura y la argumentación como aspectos constitutivos de estos procedimientos, el análisis de 66 programas de asignaturas de formación pedagógica y de entrevistas a estudiantes de profesorado de una universidad pública argentina ha permitido caracterizar la programación de la enseñanza como un proceso argumentativo, crítico y epistémico. En estos programas, la argumentación no solo estructura el discurso académico, sino que también actúa como un medio de construcción del saber pedagógico.

Los resultados obtenidos permiten establecer tres aspectos clave que configuran el modo de organización argumentativo en la programación de la enseñanza, en general, y en los programas de asignaturas, en particular: (a) la programación de la enseñanza implica la formulación de una tesis sobre la enseñanza; (b) la programación de la enseñanza es una acción intencional que se hace con y para otros; y (c) la programación de la enseñanza se erige como una herramienta de reflexión sobre las propias prácticas docentes.

Estos aspectos, identificados en el análisis textual de los programas, se ven reforzados por las entrevistas a estudiantes, quienes reconocen la planificación como un proceso fundamental para la toma de decisiones en la enseñanza. La interrelación entre estos resultados permite afirmar que los programas de asignaturas, en tanto clases textuales pertenecientes a los géneros vinculados con la programación de la enseñanza, no son simples documentos administrativos, sino espacios discursivos en los que los docentes construyen y negocian sus concepciones pedagógicas.

Este estudio, sin embargo, presenta ciertas limitaciones que es importante señalar. En primer lugar, si bien el análisis se realizó sobre el total de los programas de asignaturas pedagógicas ofrecidas por la Universidad Nacional del Sur, los resultados no pueden generalizarse a otras instituciones sin considerar sus particularidades curriculares y organizativas. En segundo lugar, aunque el artículo trabaja las perspectivas de estudiantes de diversos profesorados, no se incorporó la perspectiva de los docentes responsables de la elaboración de los programas, lo que podría aportar una visión complementaria sobre los procesos de toma de decisiones en la escritura de estos documentos. Por último, la investigación se enfocó en el análisis textual de los programas y no en la enseñanza y el aprendizaje de la práctica de la programación de la enseñanza dentro de las aulas de formación docente.

A pesar de estas limitaciones, el estudio presenta alcances relevantes que pueden servir de base para futuras investigaciones. En primer lugar, aporta una caracterización de los aspectos clave de la argumentación en la programación de la enseñanza, lo que permite profundizar en el estudio del discurso pedagógico y su papel en la formación docente. En segundo lugar, los resultados subrayan la importancia de incluir la enseñanza de la argumentación en la formación docente inicial y continua, con especial énfasis en la planificación como un espacio de reflexión y fundamentación pedagógica. Finalmente, la identificación de diferentes dimensiones de la argumentación en los programas analizados puede contribuir al desarrollo de estrategias didácticas que fortalezcan la escritura y la toma de decisiones en la formación docente.

En suma, estos hallazgos ponen en valor la programación de la enseñanza como una práctica argumentativa central para la formación docente. La escritura y la argumentación no solo estructuran los programas de asignaturas, sino que también operan como herramientas centrales para el desarrollo de la criticidad y la autonomía profesional de los docentes en formación. Esto evidencia la necesidad de incluir el trabajo explícito con la argumentación en los espacios de formación inicial y continua, a fin de promover una enseñanza reflexiva y situada, alejada de enfoques meramente tecnocráticos.

Referencias

- Antoñanzas, M. (2020). *Currículum II: Jardín de Infantes*. Profesorado de Educación Inicial. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/122.pdf
- Avio, M. (2020). *Ateneo: Problemas de la enseñanza de la Matemática*. Profesorado de Educación Primaria. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/244.pdf
- Azevedo, I. (2024). Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica [Formación del profesorado centrada en la enseñanza de la argumentación en la educación básica]. En I. Azevedo y E. Lopes (orgs.). *Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade* (pp. 377-402). Pontes Editores.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Basabe, L. y Estela C. (2012). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (eds.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós Cuestiones de Educación.
- Biro, J. y Siegel, H. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-dialectical View [Racionalidad, razonabilidad y racionalismo crítico: problemas con la perspectiva pragma-dialéctica]. *Argumentation*, 22, pp. 191-203.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, Número 20, 22-36. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127000>
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, Año 12, No 26, FLACSO.
- Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Paidós.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), pp. 31-48.
- Ciapuscio, G. (2021). Géneros textuales y tipos de discurso. En Oscar Loureda y Ángela Schrott (comp.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 541-558). De Gruyter.
- 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>
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Nro. 277, pp. 5-28.
- Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* [Investigación cualitativa y diseño de investigación: selección entre cinco enfoques]. Sage Publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., y Clegg Smith, K. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences* [Buenas prácticas para la investigación con métodos mixtos en ciencias de la salud.]. National Institutes of Health.

- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants ? [¿Por qué tienen que escribir los profesores?], *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, pp. 1-5.
- Da Silva Souza, M. M. (2022). Leitura argumentativa, multiletramentos e formação crítico-colaborativa de professores: perspectivas discursivas e interacionais [Lectura argumentativa, multilingüismo y formación crítica-colaborativa del profesorado: perspectivas discursivas e interaccionales]. *Diálogos e diversidade*. Dossiê – Práticas leitoras na contemporaneidade em espaços formais, não formais e ficcionais, pp. 1-20.
- Daunay, B. y Morisse, M. (2009). Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuelle et collectif [La escritura profesional de los profesores: entre lo prescrito y lo real, entre el individuo y el grupo]. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse (Eds.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 41-72). Presses Universitaires du Québec.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Einführung in die Textlinguistik* [Introducción a la Lingüística Textual]. Tübingen: Max Niemeyer.
- De Chiaro, S. (2020). Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, pp. 267-289.
- Del Valle, M.L. (2021). *Didáctica de la Historia*. Profesorado en Historia. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4547.pdf
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Erlich, F. y Shiro, M. (2011). La argumentación en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Eds.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 163-187). Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En G. Fenstermacher y M. Wittrock (Eds.), *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fernández Coria, C. (2024). *Práctica Docente Integradora*. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4844.pdf
- Fetters, M.D., Curry, L.A. y Creswell, J.W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices [Integración en diseños de métodos mixtos: principios y practices]. *Health Serv Res*, 48: 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gvartz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung* [Lingüística textual: una introducción]. Max Niemeyer.
- Hernández, S. (2020). *Didáctica especial de la disciplina Química*. Profesorado en

- Química. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/QC/6062.pdf
- Hernández, S. (2020). *Didáctica especial de la Física*. Profesorado en Física. Universidad Nacional del Sur.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Tucker, S., y Icenogle, M. (2014). Conducting mixed methods research using dialectical pluralism and social psychological strategies [Realización de investigaciones con métodos mixtos utilizando el pluralismo dialéctico y estrategias de psicología social]. En P. Levy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 557-578). Oxford University Press.
- Killner, L. (2024). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Profesorado de Educación Primaria. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/230.pdf
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a Argumentação em foco [Procesos de construcción del conocimiento: la argumentación en el punto de mira]. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp: Pro-Posições – Dossie: Argumentação e construção do Conhecimento: estudos em sala de aula*. Vol. 18, n° 3 (54), pp. 75-92.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencia del hombre.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- 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. Noveduc EdiUns.
- Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis [Estrategias de categorización y conexión en el análisis de datos cualitativos]. En P. Levy y S. Hesse-Biber (Eds.) *Handbook of emergent methods*. Guilford Press.
- 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*, v. 13, n. 22, pp. 187-202. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_art1.pdf.
- Molina, M. E. y Padilla, C. (2024). *Corpus de entrevistas a estudiantes universitario de distintos profesados* [datos brutos no publicados]. CONICET.
- Monetti, E. (2021). *Didáctica General*. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/4552.pdf
- Ninin, M. y Magalanes, M.C. (2017). The language of critical collaboration in high school teachers' agency development [El lenguaje de la colaboración crítica en el desarrollo de la agencia de los profesores de secundaria]. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.3, pp. 707-732.
- Padilla, C. (2015). Formación docente continua y escritura epistémica: caminos de transformación de las prácticas. III Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Panel sobre Alfabetización inicial: construcción de un proyecto de formación para la Unidad Pedagógica. La Plata, Buenos Aires.

- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. Nueva retórica*. Gredos.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Sansberro, M. (2023). *Nuevas tecnologías y educación*. Profesorado de Educación Inicial. Universidad Nacional del Sur. https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/ED/112.pdf
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13(2): pp. 1-15.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension [Estrategias de comprensión del discurso]*. New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective [Teoría de la argumentación: una perspectiva pragma-dialéctica]*. Springer.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. (pp. 23-68). Ediciones Abya Yala.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zoppi, A. M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Miño y Dávila.