revista SIGNO Y PENSAMIENTO

Vol. 45
Publicación continua
2026

ISSN: 2027-2731 (En línea) | ISSN: 0120-4823 (Impreso - Descontinuado)

Artículos

De escritoras-estudiantes a escritoras-docentes: la planificación como práctica letrada de negociación identitaria en FID [*]

From Student-Writers to Teacher-Writers: Planning as a Literacy Practice of Identity Negotiation in ITE

De escritoras-estudantes a escritoras-docentes: o planejamento como prática literária de negociação identitária no FID

DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.eeed

Lina Calle-Arango [a]
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
lcalle@uc.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4362-3075

Aurora Badillo Tello
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2013-8026

Javier Rojas
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3209-6964

Pía Camila García
Universidad Diego Portales, Chile
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5845-2084

Recibido: 05 agosto 2025
Aceptado: 11 mayo 2026
Publicado: 26 agosto 2026

Resumen:

Este estudio explora el papel de la planificación como práctica letrada en el tránsito identitario de escritor-estudiante a escritor-docente en futuras profesoras durante su prácticum. Desde un enfoque sociocultural crítico, analizamos las dimensiones identitarias institucional, discursiva y de afinidad (Gee, 2000), mediante entrevistas semiestructuradas y con metodología *talk-around-texts*. Los resultados muestran que la planificación actúa como discurso identitario, artefacto de negociación y espacio de tensión ante variaciones contextuales. Las participantes articulan creencias y valores sobre "ser docente", amplían su repertorio discursivo y enfrentan tensiones entre las expectativas universitarias y escolares. Proponemos una pedagogía de la variación contextual que valore la diversidad en la planificación como oportunidad de desarrollo profesional, destacando la capacidad agentiva de las futuras docentes y la necesidad de una colaboración entre universidad y centros de práctica. Este enfoque permite comprender la planificación, más allá de su dimensión técnica, como herramienta clave en la construcción identitaria docente.

Palabras clave: planificación, formación inicial docente, negociaciones identitarias, educación superior, prácticas letradas.

Abstract:

This study explores the role of planning as a literacy practice in the identity transition from student-writer to teacher-writer among future teachers during their practicum. From a critical sociocultural approach, we analyze the institutional, discursive, and affinity identity dimensions (Gee, 2000) using semi-structured interviews and a talk-around-texts methodology. The results show that planning acts as identity discourse, negotiation artifact, and space of tension in the face of contextual variations. The participants articulate beliefs and values regarding "being a teacher," expand their discursive repertoire, and confront the tensions between university and school expectations. We propose a pedagogy of contextual variation that recognizes the value of diversity in planning as an opportunity for professional development, highlighting the agentive capacity of future teachers and the need for collaboration between university and practice centers. This approach enables us to view planning as a key tool in teacher identity construction, transcending its technical dimension.

Keywords: Planning, Initial Teacher Education, Identity Negotiations, Higher Education, Literacy Practices.

Notas de autor

[a] Autora de correspondencia. Correo electrónico: lcalle@uc.cl

Resumo:

Este estudo explora o papel do planejamento como prática letrada na transição identitária de escritora-estudante para escritora-docente em futuras professoras durante o estágio supervisionado. A partir de uma abordagem sociocultural crítica, analisamos as dimensões identitárias institucional, discursiva e de afinidade (Gee, 2000) por meio de entrevistas semiestruturadas com a metodologia *talk-around-texts*. Os resultados mostram que o planejamento atua como discurso identitário, artefato de negociação e espaço de tensão diante de variações contextuais. As participantes articulam crenças e valores sobre "ser docente", ampliam seu repertório discursivo e enfrentam tensões entre as expectativas universitárias e escolares. Propomos uma pedagogia da variação contextual que valorize a diversidade no planejamento como oportunidade de desenvolvimento profissional e destaque a capacidade agêntica das futuras docentes, bem como a necessidade de colaboração entre universidade e centros de prática. Essa abordagem permite compreender o planejamento, além de sua dimensão técnica, como ferramenta-chave na construção da identidade docente.

Palavras-chave: planejamento, formação inicial de professores, negociações de identidade, ensino superior, práticas de alfabetização.

Introducción

La creciente conciencia sobre la importancia de la escritura en la formación inicial docente (FID) se ha materializado en la literatura regional e internacional. Gran parte ha profundizado en las experiencias de familiarización con las formas de pensar y usar la escritura en la universidad tanto en los recién ingresados (Boatto *et al*., 2012; Elliott *et al*., 2019; Nallaya, 2018) como en aquellos prontos a finalizar sus licenciaturas (Montijano y Barrios, 2016). Estos estudios han constatado que la escritura constituye un ejercicio desafiante para los estudiantes de FID durante todas las etapas de la carrera.

La complejidad de la escritura en FID también ha motivado investigaciones sobre quienes escriben en este contexto. Aproximaciones sociocognitivas (Aguilar *et al*., 2016; Hodges *et al*., 2019; Karlen y Compagnoni, 2017) han contribuido sobre los perfiles, imaginarios, disposiciones y estrategias de escritura que predominan entre los futuros docentes y que informan sobre espacios pedagógicos de mejora. Entretanto, aproximaciones socioculturales han aportado sobre procesos de socialización y géneros privilegiados en pedagogía (Ávila Reyes y Cortés, 2017; Heron y Corradini, 2020; Jarpa y Becerra, 2019; Jarpa y Saat, 2017; Marini y Müller, 2019), constatando la coexistencia de diversas creencias y usos de la escritura. Corcelles *et al*. (2015), por ejemplo, demuestran cómo una misma familia de géneros puede recibir denominaciones y etiquetas funcionales distintas entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, los desafíos de escritura en FID no se limitan al ámbito académico. Por el contrario, se extienden a espacios de formación práctica, cuando los futuros docentes deben poner en juego usos letrados que articulan conocimientos, creencias y posicionamientos profesionales. Los prácticums constituyen instancias primordiales en programas de FID con enfoque por competencias, porque funcionan como espacios de encuentro entre los mundos académico y profesional (Correa, 2011). Durante estas experiencias, los futuros docentes no solo aplican saberes adquiridos, sino que enfrentan procesos de negociación identitaria que involucran las expectativas del centro de práctica, de la universidad y de sí mismos como aprendices; es decir, deben reevaluar su posicionamiento para desarrollar una identidad letrada de experto (Poveda *et al*., 2021; Sutherland *et al*., 2010; Vassilaki, 2017) habilitado para participar de su comunidad disciplinar.

Recientes investigaciones sobre escritura durante el prácticum han abordado cómo los futuros docentes conciben y enseñan la escritura (Hall, 2016; Hall *et al.*, 2021; Hodges *et al.*, 2019; Kohnen *et al.*, 2019; Zimmerman *et al.*, 2014). Estos estudios bosquejan configuraciones de creencias y prácticas en torno a la didáctica de la escritura (Bomer *et al.*, 2019; Ivanič, 2004), pero no abordan directamente cómo los próximos educadores negocian su identidad letrada durante el prácticum. Esta evidencia, en cambio, ha sido entregada mayoritariamente por estudios centrados en la reflexión pedagógica. Este corpus ha constatado que los estudiantes de pedagogía manifiestan creencias y sesgos identitarios en sus diarios de práctica (Jarpa, 2017; Jarpa *et al.*, 2017) y autobiografías docentes (Saiz y Ceballos, 2021), y son influenciados tanto por sus trayectorias lectoras previas (Granado y Puig, 2014) como por la construcción de imágenes ideales del

"buen profesor" (Posada, 2022; Rinne *et al.*, 2023; Torres y Ramos, 2019). El corpus también ha confirmado que estos estudiantes activan procesos de posicionamiento, resistencia y construcción de identidades deseadas frente a estándares académicos y expectativas institucionales (MacKay *et al.*, 2023; Vassilaki, 2017). Es decir, se ha demostrado la capacidad agentiva de estos escritores.

Nuestro estudio busca contribuir a esa tradición, pero desplazando el foco desde las prácticas letradas de reflexión hacia otra de uso igualmente recurrente, evaluada y normada en el contexto universitario y en el escolar: la planificación. Esta práctica, ampliamente institucionalizada en colegio, se caracteriza por su doble militancia: responde simultáneamente a exigencias formativas y profesionales (Molina y Monetti, 2021). Por ende, constituye una práctica clave que los futuros docentes deben conocer durante su formación (Chizhik y Chizhik, 2018; FaqeAbdulla, 2024; Molina y Monetti, 2021).

La literatura sobre planificación ha identificado diversos desafíos, generalmente catalogados como *dificultades* de los futuros profesores. Entre ellos, la formulación de objetivos claros y medibles (Chizhik y Chizhik, 2018; Nga, 2021), la organización estructurada de lecciones (Krepf y König, 2023) y la anticipación de necesidades de aprendizaje (Beckmann y Ehmke, 2023; König *et al*., 2020). Asimismo, se ha reconocido que la planificación constituye una tarea que consume tiempo considerable y que genera presión en los estudiantes (Beckmann y Ehmke, 2023; Nga, 2021).

A diferencia de otros usos escritos, la planificación está concebida para la acción. Su propósito no es solo organizar el pensamiento, sino orientar de manera concreta la práctica pedagógica para alcanzar objetivos educativos y promover una educación de calidad (Samaniego, 2023). Es un uso letrado que encarna y proyecta creencias, valores y supuestos sobre la pedagogía y el sistema educativo. Además, constituye una práctica cuyas características van modificándose con la experiencia (Beckmann y Ehmke, 2023; Kola, 2019; Krepf y König, 2023; Mutton *et al*., 2011; Nga, 2021); es decir, conforme la identidad del escritor docente va consolidándose. Consecuentemente, mediante la planificación, los futuros educadores demuestran su comprensión pedagógica, así como articulan sus creencias, valores y posicionamientos profesionales emergentes con las expectativas formativas de sus universidades y centros de practica.

En este escenario, nos propusimos caracterizar el papel de la práctica letrada de planificación en el tránsito identitario de escritora-estudiante a escritora-docente de futuras profesoras que están cursando su prácticum.

Marco teórico

Nos situamos en un marco sociocultural crítico desde el que entendemos que participar y reproducir determinadas prácticas letradas implica actuar o convertirse en cierto tipo de persona (Burgess y Ivanič, 2010). La identidad posee un carácter socialmente construido y, como consecuencia, es múltiple, inestable y dinámico (Ivanič, 1998). El escritor va construyendo su identidad mediante eventos (Barton y Hamilton, 2004) que van dando forma a su repertorio personal de elecciones discursivas para actuar en situaciones de comunicación. Conforme participamos en nuevos contextos y tenemos contacto con nuevas prácticas letradas, alimentamos este repertorio y adoptamos los recursos, las creencias y los valores sobre la escritura con los que nos identificamos (Lillis, 2013; Zavala, 2019).

La adopción de usos y recursos puede responder a la intención de pertenecer a una comunidad (Ivanič, 2004). Si bien según la comunidad discursiva algunos usos y creencias cobran mayor o menor valor, estas diferencias valorativas tienen mayor peso en contextos de alta regulación (Lillis, 2013). Esto sucede justamente en el prácticum, una instancia de alta regulación que alberga el tránsito de un escritor que desea ser "cierto tipo de persona" para interactuar como miembro de cierta comunidad.

En este escenario, resultan particularmente útiles y atingentes tres de las cuatro formas de conceptualizar la *identidad* según el marco propuesto por Gee (2000). Primero, la *identidad institucional* (en adelante, I-I) refiere a las posiciones o roles establecidos que ocupamos dentro de instituciones formales y que son

autorizadas y legitimadas por estas. Esta fuente de poder, según el autor, puede actuar como vocación (*calling*) o imposición. En el contexto del prácticum, los estudiantes transitan desde su I-I estudiante hacia la conformación de una I-I docente, con todos los matices intermedios que ello conlleva.

Segundo, la *identidad discursiva* (en adelante, I-D) es construida mediante un reconocimiento individual en el discurso y la interacción con otros. Es decir, se manifiesta en los rasgos individuales que emergen del diálogo y las prácticas discursivas (Gee, 2000). En el prácticum, esta forma de identidad cobra particular importancia, porque apela a la ampliación de recursos y elecciones discursivas (Ivanič, 1998) para cumplir objetivos de comunicación.

Tercero, la *identidad de afinidad* (en adelante, I-A) tiene que ver con la sensación de identificación y con la eventual pertenencia compartida con otros que tienen experiencias, compromisos y afinidades similares. Esta identificación no necesariamente está vinculada a instituciones formales, sino que se articula en espacios sociales diversos donde la identificación mutua surge del reconocimiento de afinidades, experiencias o proyectos compartidos (Gee, 2000). Por lo mismo, en el prácticum, esta dimensión de la identidad se relaciona con la identificación del estudiante con los valores, principios éticos, formas de ver el mundo y maneras de actuar que caracterizan a la comunidad o grupos dentro de ella.

En suma, un estudio que se sitúe en el prácticum —como espacio de alta regulación y transición identitaria — y la planificación —como práctica letrada con doble militancia—traza un escenario privilegiado para observar cómo estas formas de identidad se negocian conforme los escritores-estudiantes se van constituyendo como escritores-docentes.

Diseño

Nuestro diseño metodológico se enmarca en los "diseños transformativos" (Lillis *et al*., 2020), cuyo énfasis radica en la exploración crítica de diversas formas de construir conocimientos y en el cuestionamiento de la legitimación de los discursos en contextos específicos. Esta consideración orientó tres decisiones.

La primera fue seleccionar un paradigma cualitativo que permitiera profundizar, de manera contextualizada, en la particularidad y en la complejidad del objeto de estudio (Stake, 1995): el papel de la planificación en el tránsito identitario de las futuras docentes. La segunda fue optar por un diseño de estudio de casos (Yin, 2003) de alcance interpretativo, coherente con una aproximación situada que permitiera capturar la especificidad de las negociaciones identitarias en cada contexto particular. La tercera fue elegir un método de recolección de datos que diera voz a las participantes, razón por la cual se llevaron a cabo entrevistas. A continuación, presentamos el contexto de estudio y características de la muestra. Posteriormente, profundizamos en el instrumento y proceso de análisis de los datos.

Contexto del estudio y muestra

El estudio se realizó en tres sedes universitarias del norte, centro y sur de Chile. Alineadas con los criterios de calidad para la acreditación nacional de carreras y de programas de pedagogía (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2021), estas instituciones priorizan el prácticum como forma de acercamiento auténtico al ejercicio docente. Los programas incluyen tres cursos de prácticas (I, II y III) durante los tres primeros años de la carrera. En el cuarto y quinto año, las estudiantes completan dos cursos de prácticas profesionales (I y II). En esta lógica secuencial de la malla, se convocaron participantes que estuvieran en la transición entre la Práctica III y la Práctica Profesional I, considerado un nudo crítico de desarrollo identitario. La muestra estuvo compuesta por veinticuatro mujeres, distribuidas equitativamente entre las sedes institucionales (Tabla 1).

TABLA 1.
Distribución de participantes por ubicación y programa

Norte	Centro	Sur
Agustina (B)	Amelia (B)	Alicia (B)
Camila (B)	Ana (B)	Carla (B)
Inés (B)	Elisa (B)	Francisca (P)
Javiera (B)	Ignacia (B)	Graciela (B)
Kelly (B)	Josefa (B)	María (P)
Sofía (P)	Lina (B)	Martina (P)
Soledad (B)	Lucía (B)	Valentina (P)
Venus (B)	Silvia (B)	Victoria (B)

P = Educación Parvularia
B = Educación Básica
Fuente: elaboración propia.

Resguardando el principio de autonomía del estudiantado, invitamos a cada participante a concedernos una entrevista, aclarando que su participación era voluntaria. Antes de la entrevista, ellas firmaron un consentimiento informado según los lineamientos éticos de la institución patrocinante.

Levantamiento de datos

La prioridad del levantamiento y del análisis de datos era dar voz a las participantes, con el objetivo de relevar eventos (Barton y Hamilton, 2004) y prácticas de forma situada (usando sus propios escritos), desde una aproximación émica (Lillis, 2009). El proceso se llevó a cabo en seis fases:

- Fase 1. Mediante correo electrónico, solicitamos a cada participante que nos compartiera una planificación elaborada durante su prácticum.
- Fase 2. Realizamos una primera revisión exploratoria aleatoria de las planificaciones para definir tópicos iniciales que permitieran guiar la conversación en las entrevistas.
- Fase 3. Revisamos detalladamente las planificaciones individuales y elaboramos preguntas personalizadas para indagar en decisiones retóricas específicas.
- Fase 4. Construimos el instrumento, que se estructuró en dos partes.

    - Parte 1. Pauta semiestructurada organizada en torno a preguntas que permitieran explorar experiencias y posicionamientos identitarios emergidos durante el prácticum intermedio (Práctica III).
    - Parte 2. Inspirada en la metodología *talk-around-texts* (Ivanič, 1998), se construyeron preguntas a partir de la información levantadas en las fases 2 y 3 se eligió esta metodología para poder contextualizar las respuestas y focalizar en elementos que cada entrevistada considerara relevantes.

- Fase 5. Validación del instrumento. Se contó con la validación de dos expertas en el área. Sus comentarios sirvieron para realizar las modificaciones necesarias.
- Fase 6. Aplicación de entrevistas y transcripción fiel de la grabación.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron sometidas a un análisis de contenido cualitativo (Patton, 2015), con apoyo del *software* NVivo. Iniciamos con una codificación inductiva y descriptiva (Saldaña, 2010), que permitió clasificar sistemáticamente los segmentos discursivos en categorías emergentes. Luego, como equipo, refinamos el sistema de códigos de forma iterativa hasta alcanzar estabilidad conceptual. Cabe aclarar que, si bien el marco de Gee (2000) orientó nuestra sensibilidad analítica, los códigos no fueron definidos *a priori*, sino que emergieron de los datos. Posteriormente, los resultados fueron puestos en diálogo con las dimensiones identitarias propuestas por el autor.

Como participaron tres codificadores, realizamos sesiones de calibración y reuniones de consenso para resguardar la fiabilidad intersubjetiva del proceso (Simons, 2009). Además, hicimos una doble codificación independiente del 20 % del corpus con un coeficiente Kappa de Cohen de 0.6, valor considerado aceptable en estudios cualitativos (Fleiss *et al.*, 2003). El 80 % restante fue distribuido entre los codificadores y la investigadora principal finalmente auditó todo el corpus para asegurar la consistencia y calidad del análisis. Este último derivó en tres temas en torno a los cuales se estructuran los hallazgos.

Resultados y discusión

Los resultados se organizan en tres temas que permiten exponer y discutir los papeles que juega la planificación, como práctica letrada, en el tránsito identitario de escritora-estudiante a escritora-docente de las participantes. El primer tema aborda cómo el discurso mismo sobre la planificación permite a las participantes articular creencias y valores que configuran una concepción del *ser docente* y revela elementos de identificación, afinidad y responsabilidad profesional. El segundo profundiza en la planificación como artefacto, es decir, como un objeto que materializa identidades a través de decisiones discursivas y actúa como portador representante de los procesos de negociación identitaria. El tercer tema examina cómo las variaciones contextuales activan procesos de negociación identitaria que tensionan tanto los marcos institucionales como las creencias de las participantes.

Tema 1: construcción del ser docente mediante el discurso sobre la planificación

El análisis del discurso de las participantes sobre la planificación como práctica letrada reveló las creencias y valores que estas tienen respecto al "deber ser" docente. Este hallazgo es consistente con estudios sobre prácticas letradas reflexivas (Jarpa *et al*., 2017; Posada, 2022; Torres y Ramos, 2019), que han documentado cómo los profesores en formación traen consigo creencias previas sobre la I-I docente. Los resultados muestran que la planificación actúa como una herramienta que permite actualizar y materializar la I-I docente, lo cual sugiere, además, indicios de I-A con la comunidad discursiva.

Al hablar de la *planificación*, las participantes reconocen casi unánimemente su utilidad como práctica que habilita la reflexión y planeación previa. Silvia declara que "no se puede hacer una clase sin una planificación. Sí o sí una clase tiene que tener una planificación escrita". Su contundente afirmación sumada al *se* impersonal indica una arraigada creencia de que la planificación constituye una necesidad visceral de la profesión.

A esta alusión genérica del "deber ser" se suman otras expresiones que permiten identificar una apropiación personalizada de la I-I docente, frecuentemente mediante el pronombre *uno*, que podría estar funcionando como puente discursivo para asumirse como parte constitutiva de la comunidad profesional (I-A). Así, Kelly explica que la planificación permite "tener un orden de la clase, porque si bien uno muchas veces al implementar la clase tiene que hacer modificaciones, si uno no lleva nada, no tiene por dónde empezar". En este uso reiterado de *uno*, Kelly evidencia reconocerse como docente (I-I), mientras que la universalización de su experiencia particular sugiere afinidad con dicha comunidad (I-A).

Estas mismas aproximaciones identitarias se ven en Lina cuando profundiza en las dimensiones organizativas del uso letrado:

> Es súper importante planificar. Uno como docente no puede llegar a improvisar delante una clase. La planificación te ayuda a poner estándares que uno quiere cumplir, te ayuda a tener claridad en cuanto a qué objetivo vas a abordar, qué vas a evaluar, también qué contenido vas a ver.

La alternancia entre *uno y te* en su discurso sugiere un proceso de negociación identitaria en el que la norma institucional se personaliza.

María añade otro componente al deber ser docente: la responsabilidad de anticipar interrupciones del flujo de aprendizaje: "La planificación en mi rol como educadora es fundamental porque me permite llevar este orden [...] a veces se produce que hay tiempos muertos, donde los niños no están haciendo nada. La planificación nos permite adelantarnos a esas instancias". La combinación entre primera persona singular ("mi rol") seguida de primera plural ("nos permite") bosqueja un diálogo armónico entre I-D e I-I docente.

De igual modo, la dimensión metacognitiva aparece entre las participantes como aspecto crucial en la construcción identitaria docente. Francisca articula este uso como evaluación de coherencia pedagógica: "La planificación es muy importante porque incluso planificando uno se da cuenta si lo que va a hacer no tiene sentido [...]. La planificación es súper importante para hacer las cosas bien, hacer las cosas con sentido". Su énfasis en "hacer las cosas con sentido" introduce la metacognición como filtro de racionalidad pedagógica y sugiere un proceso de desarrollo profesional continuo que involucra su I-D.

A este reconocimiento de la reflexión continua como característica de la profesión se suma Agustina, quien especifica el valor de la planificación como generadora de evidencia: "Sé que no todos los profes planifican, pero siento que la planificación te entrega evidencia para detectar errores, para ver el progreso y ver cómo yo puedo materializar y evaluar lo que quiero alcanzar [...] me voy dotando de evidencia". Esta conceptualización posiciona el uso letrado más allá del requisito institucional para situarlo como insumo de reflexividad y desarrollo profesional, y permite anticipar en la participante una flexibilidad adaptativa que, según la literatura (Beckmann y Ehmke, 2023; Chizhik y Chizhik, 2018), suele ser un aspecto poco desarrollado en docentes en formación. Más aún, el contraste entre "no todos los profes planifican" y su reconocimiento del valor de hacerlo —ante la comprensión de que hay quienes no lo hacen— constituye una clara declaración de I-A escritor docente.

De estas nociones de *responsabilidad y desarrollo* se desprende otro hallazgo, que redunda en la dimensión deontológica: en la planificación anida una responsabilidad ética hacia los estudiantes. Según Lucía, "no se puede improvisar en una sala de clases, porque estaría improvisando con el aprendizaje y desarrollo cognitivo de 45 cabros chicos, lo que no creo que sea ético". Entonces, la *planificación* no es conceptualizada únicamente como práctica profesional recomendable, sino como responsabilidad moral hacia los estudiantes. Este posicionamiento configura una dimensión identitaria que podría trascender las categorías tradicionales de Gee (2000): una identidad ética. Inés enfatiza las consecuencias de una planificación deficiente:

> Si yo planifico mal una clase, efectivamente voy a hacer mal una clase y voy a perjudicar a esos estudiantes, [...] si yo escribo o no escribo bien en mis trabajos en la universidad, es responsabilidad mía, me afecta a mí personalmente. [...] Pero acá no es igual [...] también voy a perjudicar a 40 niños que están detrás de mí.

Esta dimensión ética tiende puentes directos con la I-I docente, porque sitúa el bienestar estudiantil como núcleo de la práctica profesional. La conceptualización de la planificación como responsabilidad moral hacia los estudiantes resuena con los hallazgos de Posada (2022) sobre docentes en formación que ven la enseñanza como compromiso social. Además, el análisis de Inés resulta interesante también, porque ella establece una distinción tajante entre dos usos letrados: la planificación (vinculada al ser docente) y los trabajos universitarios (vinculados al ser estudiante). Aunque ambas ocurren en su contexto actual de formación, ella no reconoce la planificación como práctica de la I-I estudiante, sino exclusivamente de la I-I docente. Además, basa la diferenciación en las responsabilidades que implica cada forma de escritura: los trabajos universitarios tienen consecuencias individuales, mientras que la planificación acarrea consecuencias colectivas. Dicha distinción evidencia una transformación fundamental en su concepción sobre la escritura: de un ejercicio individual de demostración de conocimiento (escritura estudiantil) hacia una práctica social de mediación pedagógica con implicaciones éticas directas sobre terceros (escritura docente).

En línea con Inés, Alicia traza un tránsito valorativo respecto de los objetivos de la planificación como práctica letrada que actúa simultáneamente en los contextos académicos y profesionales:

> Estando en segundo año de carrera, habría dicho que no, que no le veía sentido a planificar [...] fue como "¿en serio voy a tener que hacer esto?" [...]. Pero, a medida que uno va avanzando y va teniendo esta experiencia de práctica, se va dando cuenta de que sí es necesario y que la planificación de verdad ayuda muchísimo.

La progresión desde el rechazo inicial hacia la aceptación y valoración, además de ilustrar negociaciones entre las I-I docente y estudiante, evidencia cambios en sus creencias y en su repertorio de elecciones discursivas (I-D). Asimismo, la construcción colectiva de esta responsabilidad permite dar cuenta de ciertos acuerdos relevantes que se condicen con la expectativa formativa: el ejercicio pedagógico es intencionado y requiere de toma de decisiones informadas que se materializan en la planificación (Cols, 2004).

Tema 2: planificación como artefacto de construcción identitaria

Un hallazgo significativo que emerge de los datos es la manera en que las participantes reconocen esta práctica letrada como representación material de sus creencias y valores pedagógicos (I-D). A diferencia del primer tema, en el cual las dimensiones identitarias se tejen discursivamente mientras las participantes hablan sobre la planificación, aquí el protagonismo lo adquiere la práctica letrada como artefacto. Este protagonismo se manifiesta de dos maneras.

La primera forma en que la planificación se manifiesta como artefacto de construcción identitaria radica en las elecciones retóricas y recursos discursivos que las participantes movilizan durante la escritura. En este sentido, es posible advertir cómo el proceso de apropiación de la escritura de planificaciones contribuye directamente a la expansión del repertorio discursivo de las participantes: "Al principio me costaba todo escribir planificaciones, pero después con el tiempo, como ya llevo un año entero con práctica, se me hizo más fácil. Siento que ahora solamente escribo y me sale" (Martina). Este testimonio ilustra un tránsito desde la dificultad inicial hacia la fluidez en el acto escrito, que sugiere la incorporación de nuevos recursos discursivos a su I-D. La facilidad alcanzada constituye una nueva capa en la consolidación de su I-I docente.

De manera similar, Francisca narra su proceso de aprendizaje y tránsito entre ser escritora estudiante y docente:

> Si leyera una de mis primeras planificaciones, yo siento que ha avanzado mucho y también me ha ayudado en la forma de redactar, de expresarme y de ir aprendiendo esa diferencia de cuando estoy escribiendo algo académico y algo para la familia o para otra persona que no entiende del tema.

Emerge así un proceso de profesionalización de su I-D que se manifiesta en su capacidad para reconocer la especificidad del discurso pedagógico y diferenciarlo de otros contextos comunicativos.

A estos indicios de desarrollo identitario se añade el reconocimiento de la planificación como apoyo fundamental en la construcción de confianza y seguridad en el aula; es decir, como gatillador de autoeficacia (Zimmerman y Riesemberg, 1997). Ignacia explica cómo se ha transformado su relación con esta práctica conforme su identidad docente se ha consolidado:

> Al principio [ser más detallada] me servía porque me hacía sentirme más segura al momento de hacer la clase [...]. Pero ya después cuando uno le agarra el ritmo [...] me di cuenta de que, si yo tenía un punteo, igual lo iba a lograr hacer porque ya sabía la dinámica del curso.

Estas modificaciones en las elecciones discursivas, que transitan desde una planificación "detallada" hacia una más esquemática, materializan un proceso de apropiación identitaria en el que la consolidación de la I-I entrega mayor flexibilidad y agencia a la I-D en el acto escrito. Tal progresión es consistente con estudios que muestran que profesores experimentados planifican de manera más estratégica y menos formal que los novatos (Beckmann y Ehmke, 2023; Kola, 2019; Mutton *et al.*, 2011). Lina refuerza esta idea: "A mí me da mucha tranquilidad planificar, ser súper clara sobre qué voy a hacer [...] tal vez cuando seamos docentes no vamos a hacerlas así, porque tampoco es necesario". La práctica letrada actúa como andamiaje del ser escritor-estudiante al ser escritor-docente, sosteniendo la identidad en construcción.

Este andamiaje también se adapta a las nuevas necesidades identitarias. En las participantes, las transformaciones en las elecciones retóricas funcionan como indicadores de cambios en su I-D. El testimonio de Martina ilustra las correspondencias entre las modificaciones en la escritura de planificaciones y cambios más profundos en las concepciones pedagógicas: "Antes yo no me enfocaba tanto en que el niño fuera protagonista activo, [...] [después] me fui dando cuenta de que los niños tienen que ser protagonistas. Entonces, empecé a escribirlo distinto y las actividades fueron distintas también".

De forma semejante, las participantes también desarrollan estrategias personalizadas que responden a sus procesos de construcción identitaria. Lucía ejemplifica esta adaptación: "Siempre me hacía un pequeño guion. Se supone que no hay que hacer esto, sino una guía, pero yo lo hago muy bien porque escribir lo que voy a decir me ayuda a ordenar la idea en mi cabeza". Dicha personalización evidencia negociaciones entre las expectativas institucionales (I-I) y las propias necesidades (I-D). De hecho, la conceptualización de la planificación como artefacto que modifica y es modificado por el pensamiento pone en el centro el potencial epistémico (Navarro, 2018) de esta práctica letrada, cuya utilidad como herramienta de reflexión y metacognición también fue destacada previamente. En conjunto, los procesos de familiarización con el uso letrado que van articulando las participantes demuestran tránsitos de escritoras-estudiantes a escritoras-docentes. Ellas van ampliando su repertorio discursivo y se transforman en el proceso, a la vez que la propia práctica muta.

La segunda forma en que la planificación constituye un artefacto de construcción identitaria es mediante su carácter portador y representante de la I-D de las participantes. Kelly lo expresa con particular claridad cuando reflexiona sobre cómo sus planificaciones revelan su posicionamiento pedagógico:

> Yo creo que igual tengo un poco de conductismo por el tema de los premios [...]. Pero yo también siento que mis clases son lúdicas porque utilizo pausa activa, los niños pasan adelante, [...] así que igual podrían categorizar mis planificaciones o a la profe como lúdica.

Su reflexión evidencia un proceso de autoconocimiento pedagógico mediado por la planificación; es decir, la práctica letrada articula los enfoques pedagógicos que coexisten en su I-D en construcción. Esta noción de la planificación como marca distintiva se refuerza en otras participantes. Venus explica que esta práctica letrada atiende "a cómo uno como profesor quiere hacer las cosas. Entonces, claramente se tendría que reflejar en las planificaciones cómo es uno".

Entretanto, Graciela le atribuye características de declaración identitaria y lo articula proyectivamente: "Yo creo que cuando uno planifica su clase, también proyecta este sello, y creo que es la instancia que tenemos para plantear u organizarnos como los profesores que queremos ser". Esta dimensión proyectiva se complementa con la perspectiva de Alicia, quien profundiza en cómo la planificación revela la singularidad docente: "Si

bien es la misma planilla, siento que en la planificación queda en evidencia cómo funciona la mente de uno. Queda en evidencia el sello que uno tiene como docente y cómo se imagina la enseñanza". La planificación se conceptualiza, entonces, no solo como espacio de expresión de la identidad presente, sino como espacio donde se construyen, aspiran y proyectan las I-D e I-A futuras. Por su parte, llama la atención el contraste que sugiere Alicia entre estandarización y singularidad ("si bien es la misma planilla"). Ella considera que la estandarización no anula el potencial de expresión identitaria de la práctica letrada. Al contrario, el formato institucional pareciera constituir una suerte de lienzo para que cada docente plasme sus creencias y valores (I-D).

En efecto, las distintas relaciones que las participantes establecen entre el potencial de la planificación como proyector identitario y los formatos estandarizados revelan dinámicas interesantes de negociación identitaria. Sofía tampoco percibe los formatos como limitantes: "Yo creo que no me limitan [...]. Y sí dejan en evidencia la profesora que voy a hacer. No tengo toda la libertad del mundo porque tengo este formato, pero sí creo que queda muy en evidencia mi persona y mi forma de enseñar". Tal reconocimiento simultáneo de la restricción y la no-limitación sugiere que Sofía entiende que la I-D se negocia dentro de estructuras institucionales y los límites de la I-I docente. Inés amplía esta comprensión del formato como lienzo:

> Creo que las planificaciones son personales, porque cada profesor le coloca su granito de creatividad. [...] Entonces, yo creo que es muy personal una planificación. A lo mejor el formato es el mismo, pero cómo se lleva la enseñanza al aula, eso es completamente personal.

Entonces, algunas participantes parecen sentir que pueden canalizar, proyectar y hacer visible su I-D de maneras específicas dentro de los límites de la I-I docente trazados por el formato. Esta I-I docente es comprendida como un constructo dinámico dentro de estructuras compartidas, como sugiere el uso metafórico del "granito" utilizado por Inés.

De forma agrupada, este segundo tema revela que la planificación actúa como artefacto material de construcción identitaria que trasciende su función instrumental y que adquiere protagonismo como portador de identidad. De este modo, las elecciones pragmáticas y estratégicas de las participantes reconfirman su capacidad agentiva. Ello robustece los resultados de estudios previos sobre su concepción como sujetos activos del aprendizaje (Molina y Monetti, 2021), con capacidad de actuación y de resistencia (MacKay *et al*., 2023; Vassilaki, 2017).

Tema 3: variación contextual como desafío de construcción identitaria

Un tercer tema recurrente estuvo relacionado con la coexistencia de múltiples creencias y valores en torno a la práctica letrada de planificación, que se manifiesta en el privilegio de determinados valores y elecciones discursivas y lingüísticas sobre otras. Esta variación constituye un escenario complejo que activa reacciones de negociación identitaria como respuesta ante tres tipos de variaciones: las aparentes contradicciones intercontextuales dentro de la universidad —negociaciones entre alternativas de ser I-I estudiantes—, los contrastes entre universidad y colegio —negociaciones entre I-I estudiante e I-I docente—y las diferencias estilísticas entre centros de práctica —negociaciones entre alternativas de ser I-I docentes—.

A nivel intercontextual universitario, las aparente contradictorias expectativas entre docentes suelen generar desorientación en las participantes. En palabras de Carla: "En la planificación todos tenemos profes diferentes, hemos tenido otros profes en prácticas anteriores también y eso yo creo que perjudica mucho porque había confusión en qué era lo que querían las profes".

Los docentes universitarios, al ejercer como modelos de expertos, pueden transmitir sus preferencias como definitivas o estables, y ello puede generar confusión en el proceso de apropiación de la I-I docente:

> Yo no estoy muy segura si lo que estoy organizando está bien o no, porque pasa que hay docentes que lo califican bien y otros docentes que no [...] es algo muy notorio porque, por ejemplo, en mi práctica II, con las planificaciones yo no pasaba del cinco, y ahora yo tenía seis o siete. Entonces, a veces uno no entiende si está bien o está mal. (María)

Desde su I-I estudiante, María espera recibir orientaciones pedagógicas claras sobre cómo desarrollarse como escritora-docente. No obstante, la construcción de su identidad como escritora se ve truncada ante las diferencias de preferencia entre profesores. El panorama que describe María, lejos de ser excepción, constituye un evento común dentro de las instituciones participantes, con especial predominancia en las del sur y centro del país. Estos contrastes pueden estar relacionados con creencias y valores dispares dentro del profesorado sobre las aproximaciones a la docencia y la práctica letrada en cuestión o responder a distintos objetivos de aprendizaje dentro de la asignatura del prácticum. Sin embargo, para las participantes, la variación suscita procesos conflictivos de negociación identitaria porque se percibe como *arbitraria* o *caprichosa*. En palabras de Laura, como "exquisitez de los profesores".

Así, ante mensajes institucionales inconsistentes o aparentes cambios repentinos en los criterios de evaluación, que generan incertidumbre sobre qué constituye una práctica letrada "correcta" o "apropiada", las participantes ven obstaculizado su proceso de apropiación: "Mis profes cambian la idea todo el rato. Unas dicen algo, otras dicen otra cosa. Entonces, yo no entiendo bien qué es la planificación" (Lucía). Esta situación genera frustración ante la tendencia a seguir reglas sin comprenderlas cabalmente:

> Me parece totalmente descabellado que como facultad tengamos un mismo formato de planificación y sea totalmente distinto según el docente tutor que me toque, [...] no hay una comunicación entre los docentes tutores de la manera en la cual se nos va a pedir a nosotros como estudiantes escribir una planificación. (Lina)

El testimonio de Lina evidencia cómo la paradoja institucional —tener un formato unificado, pero criterios de evaluación aparentemente divergentes— intensifica la sensación de arbitrariedad y dificulta el desarrollo de una comprensión coherente sobre las expectativas de la práctica letrada. En este escenario, algunas participantes desarrollan mecanismos de supervivencia y optan por adaptarse al estilo del docente de turno. Los testimonios de Elisa y Amelia ilustran estas posturas. La primera afirma que "igual hay que seguir un poco las recomendaciones de la profesora de carrera, porque si no haces lo que es su estilo, tampoco te va a ir muy bien". Por su parte, Amelia explica que "en las prácticas, depende de la profesora que te toque, es como uno tiene que redactar".

Los fragmentos anteriores atestiguan negociaciones adaptativas entre las I-I estudiante. Otras negociaciones adaptativas semejantes, pero entre I-I estudiante e I-I docente, tienen lugar ante las variaciones entre el contexto universitario y el del centro de práctica. Esto se traduce en decisiones como optar por el "doble trabajo" ante las variaciones de la práctica letrada entre el contexto universitario y el del centro de práctica:

> Yo la verdad hice trampa porque yo hacía los arreglos para la profe, porque la que me ponía la nota de las planificaciones era la profe tutora de la U. Yo hacía los arreglos con lo que ella me decía, y a la profe del colegio le pedía permiso para hacer lo que yo en un inicio siempre quise hacer. (Javiera)

Esta manifestación agencial privilegia el desarrollo de su I-I docente por sobre la I-I estudiante, en el caso de Javiera, mediada por su I-D ("lo que yo en un inicio siempre quise hacer"). Sin embargo, para algunas no es tan claro a cuál deberían darle prioridad, como sucede con Ignacia:

> estaba como este dilema de hacer lo que yo sé que es mejor para mis alumnos y hacer lo que yo sé que quiere que haga un profesor en la universidad. Porque entre que uno quiere que aprendan tus niños, pero tampoco te quieres reprobar la práctica por no aceptar sus comentarios.

Es decir que, en consideración de este contraste de expectativas de la planificación docente, algunas pueden optar por acomodarse (MacKay *et al.*, 2023) para satisfacer las exigencias o valores de actores institucionales. No obstante, tal decisión implica el riesgo de que la planificación deje de ser una herramienta personal de

hipótesis de la enseñanza (Cols, 2004; Molina y Monetti, 2021). En la misma línea, se activa un conflicto en el desarrollo del juicio evaluativo (Tai *et al.*, 2018) de una planificación de calidad, lo que limita el aprendizaje prospectivo de la profesión.

Por demás, al no explicitarse los objetivos de las tareas universitarias, puede suceder también que las participantes opten por restarles valor a estas prácticas como aristas de formación. Esta tendencia acentúa la idea de que no están siendo formados para la "realidad":

> Me falta esa dosis de realidad, siento que aprendí demasiado teóricamente [...] me falta como un poco de realidad [...] esas son mis aprensiones; llegar y como "sé hacerlo así", pero ¿qué voy a hacer de verdad, en la vida real, de esto y qué no? (Josefa)

En este escenario, la idea consensuada de *ser docente* parece tensionarse cuando en el prácticum se pretende el encuentro entre lo académico y lo profesional (Correa, 2011), pues, al parecer, existe una distancia entre lo aprendido en la universidad y lo desarrollado en la realidad. Ya Beckmann y Ehmke (2023) habían encontrado esta tensión clara entre las expectativas universitarias y las escolares y explicaban que, mientras las instituciones de educación superior esperan que los profesores en formación planifiquen de forma detallada y estructurada, las escuelas priorizan la enseñanza práctica en el aula. En este escenario, aprensiones como las manifestadas por Josefa son, en ocasiones, avivadas por las profesoras colaboradoras de los centros de práctica: "Docentes [del centro de práctica] me han dicho '¿por qué les piden tanta cosa si esto no es la realidad? En la realidad les piden planificación anual, planificaciones semestrales'" (Soledad). Llama la atención la alusión a la *realidad* para denominar el contexto profesional y que, para Camila, explícitamente se contrapone a la *mentira* como denominación del contexto de formación universitaria:

> Al final tuve que caer en la mentira [...] escribir cosas que no iba a hacer y que yo estaba consciente de que no iba a hacer. Mi profe guía del colegio veía mis planificaciones y me decía "pero eso es solo para la universidad". O sea, desde el colegio lo tenían claro, que eso era solo para la universidad, ¿me entiendes? [...] Escribía dos planificaciones paralelas: una era para la universidad y la otra era para mí, para hacer mi clase real. (Camila)

Esta dicotomía realidad/mentira, que emerge recurrentemente entre ambos contextos, puede tener relación con lo advertido por estudios previos (Beckmann y Ehmke, 2023; Torres y Ramos, 2019) sobre la una desconexión entre la teoría y la práctica en los profesores en formación. Esta aparente desconexión, dicen los autores referenciados, deriva en dificultades para transferir el conocimiento teórico adquirido a contextos de aula durante el prácticum. Pese a ello, algunas participantes otorgan explicaciones reflexivas a la variación entre géneros desde una lógica formativa. Graciela entrega una explicación que sugiere la comprensión del tránsito de I-I estudiante a I-I docente:

> Creo que nosotros estamos en proceso de aprender y el ser así de específico, si bien es tedioso, creo que es importante aprender de esa forma. Después nos vamos a hacer expertos en planificación y escribirla de acuerdo a cómo nos van a ir pidiendo los colegios. De repente algunos colegios ni siquiera planifican, pero creo que es necesario para nosotros como estudiantes trabajar con esto desde un principio.

De manera similar, algunas participantes sacan provecho de las diferencias entre planificar en la universidad y en el centro de práctica para una construcción más sólida de su I-I docente. Silvia se muestra agencialmente activa:

> La [forma de planificar] que me hace más sentido hasta ahora es la que aprendí en la práctica III, que no es tan detallada. Contiene todo lo esencial y hay que hacerla desde la base y desde lo desde lo que cognitivamente tiene sentido para ir avanzando. Con esa me quedo. (Silvia)

Por su parte, Ana ve estas alternativas como opciones de construcción: "Creo que [conocer distintas formas de planificar] también nos permite ver que depende de nuestra comodidad, del futuro, de cómo nosotros prefiramos planificar". Para estas participantes, construir su I-I docente contempla pasar por una I-I estudiante/docente en práctica y también implica conocer distintas opciones para saber con qué siente mayor

comodidad (I-A) y establecer diálogos armónicos con sus creencias y valores sobre la enseñanza-aprendizaje (I-D).

Por último, las negociaciones entre opciones de I-I docente tienen lugar ante las diferencias entre colegios. Para algunas, estas negociaciones parecen estar permeadas por cierta resignación adaptativa: "Siento, sé y soy consciente de que en todos los colegios planifican de forma distinta. Entonces me voy a tener que adaptar sí o sí" (Lina). El "tener que adaptar sí o sí" evidencia la disposición de la participante a reproducir, sin cuestionar, las creencias y valores de la institución en que trabaje, cediendo anticipadamente a la I-I docente que le sea impuesta. Lucía asume una actitud similar cuando relata la experiencia en una de sus prácticas:

> En el colegio en que estuve en práctica, era caótico. Nunca entendimos lo que eran las planificaciones. Era muy difícil de entender y tampoco me iba a esforzar más, porque no iba a tener que planificar con esa plantilla. Fue como una advertencia a mí misma de que tengo que prepararme para que las planificaciones de los distintos colegios sean distintas.

Su reflexión da cuenta de una postura anticipatoria ante las exigencias del contexto escolar, donde adaptarse se percibe como inevitable.

En su conjunto, la variación contextual desencadena procesos de negociación identitaria que tensionan marcos institucionales y creencias personales. El contraste entre universidad y centro de práctica atenúa tensiones entre las I-I estudiante y la I-I docente. Algunas participantes desarrollan estrategias pragmáticas (p. ej., "doble trabajo") para privilegiar el desarrollo de su I-I docente, desacreditando los usos y recursos privilegiados en la universidad. De este modo, se aporta evidencia a la ya existente (Beckmann y Ehmke, 2023; Torres y Ramos, 2019) sobre cómo las variaciones y discrepancias entre contextos generan tensiones que las participantes deben resolver de manera situada, equilibrando las demandas de ambas instituciones.

Consideraciones finales

Los resultados de nuestro estudio ofrecen evidencia de que la planificación como práctica letrada parece operar a la vez como discurso constructor de identidad, artefacto material de negociación identitaria y espacio de tensión agencial ante la variación contextual. Estos resultados revelan elementos clave que trascienden las dimensiones técnico-pedagógicas tradicionalmente abordadas en la literatura sobre planificación docente (Beckmann y Ehmke, 2023; Chizhik y Chizhik, 2018; FaqeAbdulla, 2024). Asimismo, permiten cuestionar que lo que tradicionalmente se han interpretado como "dificultades" de los estudiantes para realizar una planificación podrían atribuirse más bien a procesos de negociación identitaria y a desafíos pendientes que tienen las universidades y centros de práctica, respecto a la manera en que comunican los valores y las creencias que privilegian.

El primer tema permite observar cómo las participantes, mediante la conversación sobre esta práctica, caracterizan una I-I docente compleja e integradora de dimensiones organizativas, metacognitivas y éticas. Las elecciones retóricas de las participantes durante la construcción de esta forma prototípica de ser (Ivanič, 1998) docente revelan, además, que no hay una reproducción acrítica del discurso dominante. Al contrario, la alternancia entre recursos de impersonalización con usos de primera persona singular y plural evidencian dimensiones de apropiación personal (I-D) e identificación comunitaria (I-A). Así las participantes sugieren distintos niveles afinidad con esta I-I docente que bosquejan y su adscripción se manifiesta como un llamado (*calling*) y no como una imposición (Gee, 2000). Estos procesos, semejante a lo notado por Jarpa *et al*. (2017), también se manifiestan de manera proyectiva, como identidades deseadas (Zavala, 2011) que articulan lo que las participantes desean ser y hacer.

En cuanto al segundo tema, la planificación como artefacto revela su potencial identitario a través de las decisiones retóricas que materializan creencias y valores pedagógicos. Por una parte, la ampliación del repertorio de elecciones retóricas de las participantes constituye un indicio del desarrollo de nuevas capas identitarias. Por otra parte, las menciones a la comodidad o al hábito dan cuenta de elementos de afinidad (I-

A), mientras que los ajustes o transformaciones hechas a la práctica letrada según sus propias necesidades y estrategias (I-D) reflejan su agencia como escritoras. Desde ambas aristas, la interacción con la práctica letrada apoya y atestigua un tránsito de I-I estudiante a I-I docente.

Tales evidencias trascienden los hallazgos de FaqeAbdulla (2024) y Chizhik y Chizhik (2018), quienes se enfocan principalmente en la efectividad técnica de la planificación como texto. Nuestros resultados sugieren que evaluar la planificación únicamente desde criterios de efectividad estructural invisibiliza su función identitaria, en la cual las futuras docentes negocian creencias y valores profesionales. Más aún, las participantes reconocen esta práctica letrada como portadora y representante de su identidad discursiva en construcción (I-I y también I-D), la consideran un espacio para proyectar y aspirar a identidades docentes futuras (I-A/I-D). Este hallazgo amplía la comprensión sobre la planificación más allá de su función instrumental, para situarla como herramienta de autoconocimiento, proyección identitaria y desarrollo profesional.

A diferencia de los primeros dos temas, el tercero deja al descubierto espacios de tensión para el desarrollo identitario de las participantes. Sin embargo, las variaciones contextuales en torno a los valores, usos escritos y creencias sobre la planificación no son en sí mismas los obstaculizadores del tránsito de escritor-estudiante a escritor-docente. Estas variaciones resultan inevitables —además de potencialmente formativas— ante la inestabilidad de las prácticas letradas como construcciones sociales. El desafío radica en la opacidad de los objetivos diferenciados que cumple la planificación según cada contexto, que puede generar procesos conflictivos de negociación identitaria porque entrega imágenes y mensajes confusos o contradictorios sobre las posibilidades de ser (Ivanič, 1998) en determinado contexto.

Primero, las contradicciones intrauniversitarias, es decir, docentes universitarios que transmiten sus preferencias como definitivas sin explicitar que responden a énfasis pedagógicos diferenciados, podrían ralentizar el desarrollo del juicio evaluativo de las participantes (Tai *et al*., 2018). Lo anterior, dado que dicha inconsistencia dificulta la comprensión tanto sobre los criterios subyacentes que orientan cada aproximación como sobre qué hace un docente de calidad cuando planifica. Segundo, la desconexión universidad-centro de práctica sugiere una dicotomía realidad/mentira y revela la ausencia de mediación pedagógica sobre, por ejemplo, por qué la universidad privilegia planificaciones detalladas, mientras los centros escolares priorizan formatos más esquemáticos o incluso de distinta periodicidad. Tercero, las variaciones entre establecimientos, que atienden a diferencias estilísticas entre colegios, pueden ser asumidas por las futuras docentes como inevitables adaptaciones, muchas veces sin entender que responden a culturas institucionales y filosofías educativas específicas. Esta resignación adaptativa limita las posibilidades agentivas y de desarrollo de una identidad profesional crítica y reflexiva.

Esta opacidad formativa genera consecuencias significativas en el desarrollo identitario de las futuras docentes. Entre ellas, que puede fragmentar el proceso de apropiación y desarrollo de la I-I docente, porque obstaculiza el desarrollo de criterios propios para evaluar la calidad de una planificación. Asimismo, puede dificultar también el desarrollo metacognitivo, porque limita la comprensión del carácter dinámico y adaptativo de la práctica profesional. Más aún, esta opacidad deslegitima la formación universitaria, porque se construye una percepción de que las exigencias académicas constituyen "mentiras" que erosionan el valor formativo del proceso universitario y, si bien potencia una I-A profesional, tiñe la I-I estudiante con un matiz negativo. En contraposición, los datos sugieren que, cuando las participantes son agencialmente activas y críticas, pueden aprovechar la variación contextual para enriquecer su desarrollo profesional. Graciela y Ana son dos ejemplos de ello.

La literatura en torno a la planificación ha advertido sobre la necesidad que tienen los programas de formación docente de mejorar su orientación e instrucción. Entre las dimensiones que más han llamado la atención, está la importancia de desarrollar en los futuros profesores la comprensión sobre la relevancia de una planificación consistente (Beckmann y Ehmke, 2023) y las habilidades para generar planificaciones efectivas y completas (FaqeAbdulla, 2024), cuyos componentes, además, se encuentren adecuadamente alineados (Chizhik y Chizhik, 2018). También se ha hecho hincapié en la trascendencia de reforzar estrategias para

lograr que los docentes en formación reflexionen sobre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y que asuman una flexibilidad adaptativa para alinearse a las demandas contextuales y niveles cognitivos del estudiantado (Beckmann y Ehmke, 2023; Chizhik y Chizhik, 2018; König *et al*., 2020; Torres y Ramos, 2019).

Este artículo insiste en que la articulación entre universidad y centros de práctica no debe limitarse a la coordinación logística, sino que requiere explicitación pedagógica sobre los objetivos específicos que cumple la planificación en cada contexto: una transparencia pedagógica. Ello se manifiesta en la necesidad de desarrollar lo que podríamos denominar una *pedagogía de la variación contextual*, es decir, una aproximación formativa que ayude a las futuras docentes a comprender que cada contexto privilegia ciertos aspectos de la planificación según objetivos específicos y que esta diversidad puede enriquecer su desarrollo como escritoras-docentes profesionales. Esta pedagogía requeriría la colaboración estrecha entre formadores universitarios y profesores de las escuelas que acompañan el prácticum para coconstruir marcos de comprensión que permitan a las estudiantes navegar productivamente las diferencias contextuales, para transformarlas de obstáculos a oportunidades de crecimiento profesional. Una reconceptualización pedagógica como esta invita a valorar la capacidad agentiva de las futuras docentes y a diseñar aproximaciones formativas que honren la complejidad de su desarrollo identitario como escritoras-docentes profesionales.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), en el marco del Fondecyt Iniciación 11240414.

Referencias

Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos, 42*(3), 7-26. https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400001

Ávila Reyes, N. y Cortés, A. M. (2017). El género "Informe de caso" en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas, 50*, 153-174.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Beckmann, T. y Ehmke, T. (2023). Informal and Formal Lesson Planning in School Internships: Practices among Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104249. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104249

Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). Concepciones de los estudiantes que ingresan en la Universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 1299-1320.

Bomer, R., Land, C. L., Rubin, J. C. y Van Dike, L. M. (2019). Constructs of Teaching Writing in Research About Literacy Teacher Education. *Journal of Literacy Research, 51*(2), 196-213. https://doi.org/10.1177/1086296X19833783

Burgess, A. y Ivanič, R. (2010). Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. https://doi.org/10.1177/0741088310363447

Chizhik, E. y Chizhik, A. (2018). Using Activity Theory to Examine How Teachers' Lesson Plans Meet Students' Learning Needs. *The Teacher Educator, 53*(1), 67-85. https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296913

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. Autor. Https://Www.Cnachile.Cl/Noticias/Paginas/Nuevos_Cye.Aspx

Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza.* Universidad de Buenos Aires.

Corcelles, M., Oliva, À., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Writing at University: Are We on the Same Page? *Cultura y Educación, 27*(3), 534-568. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359

Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional, 50*(2), 77-95.

Elliott, S., Hendry, H., Ayres, C., Blackman, K., Browning, F., Colebrook, D., Cook, C., Coy, N., Hughes, J., Lilley, N., Newboult, D., Uche, O., Rickell, A., Rura, G., Wilson, H. y White, P. (2019). 'On the Outside I'm Smiling but Inside I'm Crying': Communication Successes and Challenges for Undergraduate Academic Writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1163-1180. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077

FaqeAbdulla, B. (2024). Analyzing the Structure and Effectiveness of Lesson Plans for Pre-Service English Language Teachers. *International Journal of English Learning and Applied Linguistics, 4*(2), 143-162.

Fleiss, J., Levin, B. y Cho Paik, M. (2003). Statistical Methods for Rates and Proportions (3.ª ed.). Wiley-Interscience. https://doi.org/10.1002/0471445428

Gee, J. P. (2000). Chapter 3. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. https://doi.org/10.3102/0091732X025001099

Hall, A. (2016). Examining Shifts in Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes toward Writing Instruction. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 37*(2), 142-156. https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1165761

Hall, A., Gao, Q. y Hirsch, S. (2021). Encouraging Shifts in Preservice Teachers' Beliefs About Writing and Plans for Future Instruction. *Early Childhood Education Journal, 49*, 61-70. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01048-2

Heron, M. y Corradini, E. (2020). A Genre-Based Study of Professional Reflective Writing in Higher Education. *Teaching in Higher Education, 29*(3), 504-516. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1824178

Hodges, T., Wright, K. y McTigue, E. (2019). What Do Middle Grades Preservice Teachers Believe about Writing and Writing Instruction? *RMLE Online, 42*(2), 1-15. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1565508

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Lancaster University.

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education, 18*(3), 220-245.

Kola, M. (2019). Pre-Service Teachers' Action Research: Technology Education Lesson Planning in a South African University. *Educational Action Research, 29*(1), 99-127. https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1686043

König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C. y Glutsch, N. (2020). General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Adaptivity in Written Lesson Plans, and Instructional Practice among Preservice Teachers. *Journal of Curriculum Studies, 52*(6), 800-822. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804

Krepf, M. y König, J. (2023). Structuring the Lesson: An Empirical Investigation of Pre-Service Teacher Decision-Making during the Planning of a Demonstration Lesson. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 911-926. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151877

Granado, C. y Puig, M. (2014). Reading Identity of Preservice Teachers as Component of their Teacher Identity. A Study of their Reading Autobiographies. *Ocnos, 13*, 41-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

Jarpa, M (2017). El diario del profesor en formación. Diagnóstico y caracterización de la reflexión pedagógica en las prácticas iniciales. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 5*(2), 103-113.

Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos, 43*(2), 163-178. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009

Jarpa, M. y Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 29*(2), 364-381. https://doi.org/10.15443/RL2928

Jarpa, M. y Saat, J. (2017). Capítulo 2. Géneros académicos en la Formación Inicial Docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura. En R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente Leer y escribir para aprender* (pp. 43-64). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Karlen, Y. y Compagnoni, M. (2017). Implicit Theory of Writing Ability: Relationship to Metacognitive Strategy Knowledge and Strategy Use in Academic Writing. *Psychology Learning & Teaching, 16*(1), 47-63.

Kohnen, A. M., Caprino, K., Crane, S. y Townsend, J. S. (2019). Where is the Writing Teacher? Preservice Teachers' Perspectives on the Teaching of Writing. *Writing and Pedagogy, 11*(2), 285-310. https://doi.org/10.1558/wap.37278

Lillis, T. (2009). Bringing Writers' Voices to Writing Research: Talk around Texts. En A. Carter, T. Lillis y S. Parkin (eds.), *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy. Studies in Written Language and Literacy (12)* (pp. 169-187). Benjamins.

Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9781139164597.013

Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. y Mitchell, S. (2020). Introduction. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (eds.), *Working with Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (pp. 3-22). WAC Clearing House. https://doi.org/10.37514/per-b.2015.0674

MacKay, L., Riley, T., King, J., Bamford, A. y Licence, S. (2023). Navigating a Pathway of Professional Learning: Travelling the Hero's Journey with First Year Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 122. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103973

Marini, G. y Müller, M. (2019). Ensayo de Posición Pedagógica: una estrategia para visibilizar la formación docente. C*uaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 3- 16. https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.319

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

Montijano, M. P. y Barrios, E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción, 32*(8), 289-309.

Nallaya, S. (2018). An Exploration of how First Year Students are Inducted into their Discipline's Academic Discourses. *International Journal of Educational Research, 87*, 57-66.

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.

Nga, P.(2021). An Investigation into Difficulties in Designing Lesson Plans Experienced by Pre-Service Teachers at the University of Foreign Language Studies - The University of Danang. *Borneo International Journal of Education, 2*, 9-26. https://doi.org/10.51200/bije.v2i.4109

Mutton, T., Hagger, H. y Burn, K. (2011). Learning to Plan, Planning to Learn: The Developing Expertise of Beginning Teachers. Teachers and Teaching, 17(4), 399- 416. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516

Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4.ª ed). SAGE.

Posada, J. (2022). English Language Preservice Teachers' Identity Construction Within Academic and Other Communities. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 24*(1), 247-260. https://doi.org/10.7440/res64.2018.03

Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación, 32*(1), 41-53.

Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. y Yildirim, A. (2023). "When you Get out there, You don't Have a Toolbox". A Comparative Study of Student Teacher's Identity Development in Swedish and Danish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 122*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958

Saiz, Á. y Ceballos, N. (2021). Indagación biográfica, *photovoice* y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 43-58. https://doi.org/10.6018/reifop.401201

Saldaña, J. (2010). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.

Samaniego, N. (2023). La planificación como una herramienta de la calidad educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(6), 1392-1406. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1560

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Morata.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.

Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional Identity Creation: Examining the Development of Beginning Preservice Teachers' Understanding of their Work as Teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 455-465. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. y Panadero, E. (2018). Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to make Decisions about the Quality of Work. *Higher Education, 76,* 467-481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

Torres, N y Ramos, B. (2019). Becoming Language Teachers: Exploring Student-Teachers' Identities Construction through Narratives. *Education and Learning Research Journal*, (18), 6-27. https://doi.org/10.26817/16925777.441

Vassilaki, E. (2017). Reflective Writing, Reflecting on Identities: The Construction of Writer Identity in Student Teachers' Reflections. *Linguistics and Education, 42*, 43-52. https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.001

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.ª ed.). SAGE.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, 24*(2), 343-359.

Zimmerman, B., Morgan, D. y Kidder-Brown, M. (2014). The Use of Conceptual and Pedagogical Tools as Mediators of Preservice Teachers' Perceptions of Self as Writers and Future Teachers of Writing. *Action in Teacher Education*, 36(2), 141- 156. https://doi.org/10.1080/01626620.2014.898598

Zimmerman, B. y Riesemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Notas

* Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar: Calle-Arango, L., Badillo Tello, A., Rojas, J. y García, P. C. (2026). De escritoras-estudiantes a escritoras-docentes: la planificación como práctica letrada de negociación identitaria en FID. *Signo y Pensamiento, 45*. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.eeed