



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH
Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

El lugar de las teorías implícitas en los saberes de referencia de los practicantes del profesorado en Letras

Marcos Maldonado

Laboratorio DILTEC, Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
profmarcosmaldonado@gmail.com

Resumen

En el presente artículo nos proponemos abordar la problemática del lugar de las teorías implícitas en las prácticas de la enseñanza en la formación inicial de profesores en Letras. Desde una perspectiva etnográfica, nos interesamos en conocer cuáles son los saberes de referencia de los practicantes del profesorado en Letras y el lugar que ocupan las teorías implícitas o los saberes socioculturales en el proceso de las prácticas. Analizamos las trazas de saberes en los *guiones conjeturales* y *autorregistros* de cinco estudiantes del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Mediante el análisis del discurso-en-interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005), del análisis del discurso de la acción (Ricoeur, 2001, 2018) y del análisis fenomenológico de la acción social (Schütz, 2008), identificamos las fuentes y los tipos de saberes que sirven de referencia en la toma de decisiones didácticas. Los resultados obtenidos nos permitieron observar que la mayoría de las decisiones que los practicantes toman antes y durante las clases están orientadas por saberes provenientes de sus experiencias como estudiantes, tanto en el nivel secundario como universitario, de las prácticas de lectura y escritura formales y no formales a las que están habituados y de representaciones socioculturales de los alumnos. Los saberes pedagógicos asimilados en la formación inicial se ven influenciados por las teorías implícitas, construyendo así marcos de referencia que se distancian de las teorías oficiales.

Palabras claves: Saberes implícitos; saberes de referencia; toma de decisiones; dispositivos de formación; formación docente



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

1) Introducción

Las investigaciones en torno al pensamiento docente se han valido de teorías y conceptos provenientes de diversas áreas, como la psicología cognitiva, la psicología social, la antropología del saber, para poder comprender la heterogeneidad y la complejidad del entramado de las estructuras cognitivas que conforman el conjunto de saberes docentes y que regulan el comportamiento profesional. Diversos trabajos (Woods, 1996; Cabaroglu y Roberts, 2000; Borg, 2003; Cambra Giné y Palou, 2007; Palou y Fons, 2014) sostienen que las decisiones que toman los profesores y las acciones que realizan se basan en sistemas cognitivos conformados a partir de teorías implícitas, concepciones, intuiciones, imágenes, visiones del mundo, creencias o representaciones. En cuanto a los profesores de Lengua y Literatura, las representaciones sociales sobre la lengua hablada y escrita, las experiencias personales con la literatura y la trayectoria como aprendices influyen significativamente en la creación de modelos de enseñanza personales. Munita (2013) sostiene al respecto que el tipo de acercamiento que la persona ha tenido con la literatura en la vida cotidiana crea concepciones de lectura que influirán directamente en las prácticas de lectura del aula. Tener en cuenta la multireferencialidad de los saberes docentes nos lleva a una reflexión crítica de los modelos de formación inicial y continua que se focalizan en el aprendizaje de conceptos didácticos y de técnicas de enseñanza que surgen de la actividad científica del campo disciplinar.

En la presente comunicación, nos proponemos abordar esta problemática en las prácticas de enseñanza en la formación inicial. Desde una perspectiva etnográfica, nos interesamos en conocer cuáles son y de dónde emergen los saberes de referencia de los practicantes del profesorado en Letras y el rol que desempeñan las teorías implícitas o los saberes socioculturales en el proceso de las prácticas. Para ello, analizamos las trazas de saberes en los *guiones conjeturales* y *autorregistros* (Bombini, 2007, 2012) de cinco estudiantes del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires que cursaron sus prácticas en 2017. Mediante el análisis categorial del discurso de las practicantes nos proponemos identificar las fuentes y los tipos de saberes que sirven de referencia en la toma de decisiones didácticas. El alcance de estos objetivos nos permitirá construir una reflexión sobre los modelos de formación inicial.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Nuestra exposición se organiza en tres partes. En primer lugar, nos referiremos a nuestro marco teórico en relación con la definición de saberes de referencia y de repertorio didáctico. En segundo lugar, describiremos brevemente nuestro estudio y expondremos el encuadre metodológico y el procedimiento de análisis seguido. Por último, nos referiremos a los resultados del análisis, dando respuesta, de este modo, a nuestras preguntas de investigación.

2) Los saberes de referencia

Según los estudios realizados por el grupo interdisciplinario TALES¹ de la Universidad de Ginebra en torno a las prácticas de enseñanza, los saberes de referencia de un docente son construcciones personales, subjetivas, creadas por el cruce de múltiples fuentes. En el caso de los practicantes, por la situación de formación en la que se encuentran y por la dinámica de alternancia de contextos que implican las prácticas de enseñanza (Vanhulle, Sabine; Merhan, C.; Ronveaux, F., 2007), las fuentes que construyen sus saberes de referencia, según Vanhulle (2009), son los saberes teóricos, construcciones surgidas de la investigación; las prescripciones curriculares; los libros de texto; las trayectorias personales de su experiencia en el sistema educativo; las representaciones sociales sobre el objeto de enseñanza, la profesión, la escuela, etc., el contacto con otros docentes y/o compañeros y, claro está, los construidos en el ejercicio de la práctica misma. Esta multiplicidad y heterogeneidad de fuentes se ordenan en un sistema coherente de saberes, creando estructuras intencionales, saberes prácticos, y estructuras evaluativas, aquellas que nos permiten interpretar y valorar la experiencia. Los saberes de referencia son *sedimentos de sentidos*, en términos de Schütz & Luckmann (1977, págs. 130-131), que se van superponiendo a lo largo de la experiencia profesional. Estas estructuras no siempre son conscientes y muchas veces son difíciles de ser verbalizadas, pero pueden ser fácilmente observadas a partir de la interpretación de las prácticas efectivas y del análisis de las estructuras implícitas del discurso.

Para Vanhulle (2009, p. 249), los saberes científico transmitido por la formación académica pueden diluirse cuando se enfrentan a discursos sociales contradictorios, como es el caso de las representaciones sociales. El poder de estos saberes implícitos

¹ Théorie, Action, Langage et Savoirs, grupo de investigación de la Universidad de Ginebra dirigido por Sabine Vanhulle y Kristine Balslev.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

reside en el hecho de que poseen funciones explicativas derivadas del sentido común, prescriptivas en cuanto a los comportamientos que se esperan de los individuos, y predictivas en cuanto a los efectos de estos comportamientos. El aprendizaje surgido de la experiencia de las prácticas está influenciado por *marcos de representaciones de la realidad* (Goffman, 2006). Los propios estudiantes tienen un pasado social y académico en el cual sus representaciones sobre la escuela y sobre la profesión docente se han sedimentado. Los saberes científicos aportados por la formación pueden contradecir estos marcos.

a) El repertorio didáctico y el accionar docente

Los franceses, que poseen una larga tradición en la reflexión sobre los tipos de saberes, introdujeron dos conceptos en relación con las prácticas docente, *l'agir professoral* y *le répertoire didactique* (Cicurel, 2011; Causa, 2012), cuyas traducciones al español podrían ser “el accionar docente” y “el repertorio didáctico”. A través del primer concepto las autoras que lo crearon intentan definir cuáles son los gestos, las actitudes y las acciones propias del docente en oposición a otras profesiones. En cuanto al repertorio didáctico, lo definen como un conjunto de saberes complejos, heterogéneos y dinámicos y de modelos asimilados que los docentes disponen para llevar a cabo su tarea.

La idea del repertorio didáctico no debe entenderse como un catálogo de acciones prediseñadas que el profesor selecciona y pone en práctica diariamente, sino como estructuras complejas que abarcan toda la experiencia de la persona, individual y social, el sentido común y las referencias teóricas. Estas estructuras se actualizan en la práctica misma, por lo tanto, hablamos de un repertorio didáctico en constante construcción.

Esta noción introduce dos conceptos claves: el *habitus* y el *sistema de creencias y representaciones*. El *habitus*, en término de Bourdieu (1980), es un sistema de “disposiciones duraderas y transferibles” que integra todas las experiencias pasadas y funciona como “principio generador y organizador de prácticas y de representaciones” (p.86). Para Perrenoud (2001), el *habitus* está conformado por esquemas de percepción, pensamiento, evaluación y acción que permiten la actuación profesional. Las acciones “tienen ‘memoria’, que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas” (p.79). En este sentido, las decisiones o sucesión de



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

microdecisiones que toma el docente antes y durante la clase no dependen de la aplicación de recetas preestablecidas ni de saberes que movilizan otros saberes, sino de estos esquemas de acción. Pero, si el repertorio didáctico se conforma a partir de los sistemas del *habitus*, generador social de la acción, ¿cómo es posible que cada docente responda de manera diferente ante una misma situación? La respuesta a este problema la encontramos en la idea de que esta fuente de saberes se organiza de manera individual y responde a un complejo *sistema de creencias y representaciones*. Según Fons y Palou (2014), este sistema, propio de cada profesor, representa un filtro que orienta sus decisiones. Las *representaciones* son proposiciones cognitivas conformadas a partir de la dimensión social del individuo, mientras que en el plano individual encontramos las *creencias*, proposiciones formadas a partir de una dimensión personal que representan el costado afectivo, evaluativo, difuso y episódico de la persona (p.208). Nosotros retomamos la caracterización del sociólogo Bronner (2018) quien sostiene que las *creencias* tienen el poder de influenciar en la toma de decisiones, puesto que son estados intencionales de segundo grado, es decir, no se presentan de manera consciente en nuestras decisiones o acciones. Desde la distinción de Moscovici (2013) entre las *representaciones individuales* y las *sociales*, podríamos decir que las *creencias* representan aquellas estructuras cognitivas que son fragmentarias, heterogéneas, implícitas y personales. Las *representaciones*, en cambio, son proposiciones estables, impersonales, holísticas e implícitas.

Los constructos teóricos *accionar docente* y *repertorio didáctico*, tomados de la tradición francesa, nos permiten explicar y comprender de manera operativa los procesos que entran en juego en la toma de decisiones que los practicantes efectúan durante sus prácticas.

3) Nuestra investigación: problemática, encuadre y procedimiento metodológico

Ante la noción de repertorio didáctico como conjunto de saberes complejos, heterogéneos y dinámicos, nos hemos preguntado *¿cuáles son y de dónde surgen los saberes de referencia que los practicantes del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires poseen para poder realizar sus prácticas?* y *¿qué rol desempeñan las teorías implícitas en sus repertorios didácticos?*



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Para llevar a cabo esta investigación, hemos analizado los *guiones conjeturales* y los *autorregistros* de cinco estudiantes que realizaron sus prácticas entre agosto y octubre de 2017, a quienes las hemos identificado con el nombre de *Bernarda (G1B)*, *Nora (G2N)*, *Julieta (G3J)*, *Lucía (G4L)* y *Clara (G5C)*.

Esta investigación representa un estudio que se sitúa en las zonas de contacto entre disciplinas propias de ciencias de la educación, de ciencias sociales y de las ciencias del lenguaje. Abordamos los *discursos de las prácticas* desde la perspectiva socio y psico-discursiva de Bronckart (1996) y nos aproximamos a nuestros datos desde una concepción etnográfica de la investigación en didáctica (Rockwell, 2009; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Cambra Giné, 2003; Palou & Fons, 2013): explicar y comprender los procesos de aprendizaje que se producen en el contexto de una formación profesional necesita de una visión holística de los fenómenos observados, relacionando los eventos individuales e internos de los sujetos y sus discursos con el contexto histórico-cultural de la actividad que desarrollan.

a) Los datos y la metodología de análisis

Debido a la complejidad de los datos y su naturaleza discursiva, nuestro modelo metodológico se crea a partir de propuestas provenientes de diversos campos de la investigación. De la etnografía del habla y del análisis del discurso, nos apropiamos del modelo del *discurso-en-interacción* de Kerbrat-Orecchioni (2005), el cual nos permite abordar las interacciones didácticas que se efectúan en *los guiones conjeturales* y en *los autorregistros* entre los distintos participantes de la formación. Del campo de la hermenéutica y de la fenomenología, dos modelos nos permiten analizar el pensamiento de la acción y la toma de decisiones: el *análisis del discurso de la acción* de Paul Ricœur (2001, 2018) y el *análisis fenomenológico de la acción social* de Alfred Schütz (2008). Nuestro procedimiento de análisis se efectuó en tres etapas. En primer lugar, una vez finalizado el periodo de prácticas, noviembre-diciembre 2017, hemos recolectado los documentos del campus virtual de la cátedra *Didáctica y práctica de la enseñanza* y hemos seleccionado los casos en función de criterios basados en el contenido del proyecto didáctico desarrollado, en la adecuación del guión conjetural al formato solicitado por la cátedra y en el número de interacciones y diversidad de voces que intervenían. En la segunda etapa, hemos reconstruido la secuencia de la producción de *los guiones* y *los autorregistros*. Para ello, nos hemos puesto en contacto con las tutoras



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

de cada practicante y les hemos preguntados sobre situaciones significativas que pudieran recordar. Por último, el análisis categorial y secuencial del discurso de las practicantes. Mediante la utilización de categorías temáticas, gramaticales, pragmáticas, discursivas, contextuales y temporales abordamos la *dimensión enunciativa*, la construcción espacio-temporal del yo-enunciativo, la *dimensión epistémica*, los saberes convocados en la realización de la actividad que nos dan acceso al yo-epistémico, la *dimensión interactiva*, la construcción discursiva en función de la relación con el interlocutor, y la *dimensión temática*, la construcción del contenido de la interacción (Palou & Fons, 2010; Filliettaz, 2018). Partimos de la premisa de que, en la construcción del discurso interactivo, los hablantes dejan trazas de sus procesos semióticos, es decir, de los sentidos que asignan a los hechos o eventos a los que refieren. El método del análisis del discurso nos permite identificar esas trazas y obtener indicios que nos llevan a realizar una interpretación didáctica de la situación de formación. Para el análisis del discurso de la acción, seguimos el método hermenéutico propuesto por P. Ricœur (2001, 2018) quien considera que es posible adentrarse al pensamiento de la acción a través de la configuración discursiva que los enunciadores efectúan.

La combinación de las diferentes dimensiones del discurso consideradas y los tipos de categorías de análisis utilizadas nos permiten acercarnos a nuestro corpus desde una perspectiva holística. En la interpretación de los datos, atendemos a eventos que suceden tanto a nivel macro como a nivel micro y consideramos los procesos que autorregulan y circulan entre ambos niveles.

4) Resultados del análisis

El análisis efectuado sobre los guiones conjeturales y los autorregistros de las cinco practicantes nos permitió obtener dos tipos de resultados. Por un lado, a) los tipos de fuentes de los cuales emergen los saberes de referencia y, por el otro, b) los roles que desempeñan las teorías implícitas en la toma de decisión y en la asimilación de nuevos saberes.

a) La heterogeneidad de las fuentes

La intervención de diversas voces que confluyen en las interacciones verbales de los guiones conjeturales y los autorregistros, voces directas o referidas, nos permitieron



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

identificar las fuentes de donde emergen los saberes que se movilizan durante las prácticas. Nuestro análisis nos permitió identificar seis tipos de fuentes:

i) Las teorías científicas: las teorías oficiales, que puede venir de las clases teóricas o de la lectura del material bibliográfico de la cátedra, son una fuente fiable para las practicantes, pero no siempre son traducidas en acciones concretas. Los saberes teóricos aparecen generalmente como saberes enunciados, contenidos temáticos asimilados durante la formación que les permiten justificar las actividades planificadas. Por ejemplo, Nora, para planificar las actividades posteriores a la lectura del poema *La canción del pirata* de Espronceda, dice que se basa en la propuesta de *Clásicos y malditos* (Bibbó, Labeur, Cilento, 2014), bibliografía de la cátedra, pero en la interpretación de la actividad propuesta podemos ver que este saber no aparece:

Nora: (...) Les pregunto quiénes tuvieron que arreglar la métrica para que sea toda igual y quienes para que fuera distinta. Ellos levantan la mano, responden, se quejan de la dificultad. Si no lo hicieran, les preguntaría qué es lo difícil. Si mencionan que la rima y la métrica es difícil, prosigo con la actividad siguiente. Si no, les pregunto cómo fue trabajar con eso. Si respetaron la rima o no... (G2N)

Esta actividad no está centrada en la interpretación del poema en sí, sino en el análisis formal, puesto que su objetivo, como aclara más adelante, es que los alumnos puedan utilizar estos elementos en el momento de la escritura: *“Pretendo que por un lado, trabajen con conocimientos previos: rima; que los combinen con uno que ahora reconocen: el ritmo; y que, fundamentalmente, utilicen estos recursos para la producción propia de textos”* (G2N).

En el caso de Lucía observamos una utilización de los saberes sobre las secuencias didácticas y los momentos de la clase en acciones concretas, *“retomar brevemente contenidos y categorías vistas referidas al género policial para que comprendan mejor lo que vamos a trabajar hoy...”* (G4L), pero estos saberes aparecen disociados del contenido de la clase, como se lo reclama Josefina, su tutora, *“no es necesario que repitás siempre esta actividad, los alumnos vienen repasando el mismo tema hace 5 clases”*.

ii) Las tutoras: las interacciones con las tutoras formadoras son una fuente de saber muy importante para las practicantes puesto que no solo ofrecen referencias a las



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

teorías oficiales, sino que también una interpretación experta de las actividades propuestas y de la experiencia vivida. Los tipos de saberes que emergen de estas fuentes son diversos, desde acciones didácticas, Josefina “*podrías pensar todo esto desde lo policial, aquí sueltos, son ejercicios de reconocimiento que no aportan nada*” (G4L), hasta saberes sobre la cultura escolar, Carmen “*la primavera es la primavera (...) son los tiempos escolares, pasan cosas que van reacomodando el cronograma de los contenidos. No es tan grave*” (G5C), o sobre cuestiones de ética profesional:

Martina: Ojo, más allá de la institución, cuál es la finalidad de pedirles el número de celular?? Es una cuestión un poco más compleja que el hecho de que esté o no permitido. Qué te parece? Pensemos en el sentido, los riesgos, los objetivos... el vínculo docente – estudiante (y en este caso, practicante), pensemos en las edades con las que estamos interactuando... (G3J)

iii) Las profesoras del curso: Julieta y Clara realizaron sus prácticas en un curso prestado. Cada una tuvo que realizar un período de observación antes de planificar sus clases. De este momento, la imagen de la profesora del curso surge como una fuente de conocimientos prácticos:

Julieta: La profesora utiliza distintas clases de textos que pertenecen a otras disciplinas (de arqueología, biología, etc), y aprovecha a cruzarlos con los textos literarios o con los temas lingüísticos o gramaticales que tratan. (G3J)

Esta breve referencia de Julieta sobre la forma en la que la profesora del curso da sus clases nos permite comprender el porqué ella intenta incluir en su proyecto una gran diversidad de textos y temáticas diferentes para trabajar el género argumentativo:

Julieta: Les mostraré videos de discursos políticos: Winston Churchill, Malala Yousafzai, Martin Luther King (...)
Mi caja de herramientas por si me sobra tiempo:
Libro de bolsillo, El hombrecito de jengibre.
Proyección de libro álbum *El árbol rojo*, de Shaun Tan.
Proyección de libro álbum *La cosa perdida*, de Shaun Tan.
Proyección del libro *Del topito Birolo y de todo lo que pudo caerle en la cabeza*, de Werner Holzwarth / Wolf Erlbruch.
Comercial de Samsung.
Corto animado *El conejo y el coyote*. (G3J)



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

La intertextualidad, el cruce de tipos de textos e, incluso, el trabajo con las TICs que hemos observado en Lucía no tienen como referencia saberes teóricos sobre metodología de la enseñanza, sino la observación directa de cómo la profesora del curso da las clases.

La intervención de las profesoras en el proceso de las prácticas deja marcas en la construcción del repertorio didáctico de las practicantes a través de las devoluciones que realizan de las clases que observan, por más que no formen parte oficial del proceso de formación. Hemos identificado que los tipos de saberes que emergen de estas interacciones se orientan al control de los alumnos, “*la profesora Torres tenía preparado el libro de actas por si las dudas*” (G3J), a la evaluación, “*algunos grupos no estaban muy convencidos [de hacer la actividad]. Entonces la profesora Torres les dijo que iba con nota.*” (G3J) y a la cultura escolar, “*la profe del curso me dijo que la escuela es así [se interrumpen las clases] y hay que aprender a amoldar las actividades a las circunstancias constantemente*” (G5C). Estos saberes influyen en la toma de decisiones de las practicantes:

Clara: La profesora me dijo que los chicos no están acostumbrados a trabajar en grupos y que por eso estaban muy distraídos. Para la próxima clase intentaré hacer grupos más pequeños y controlarlos más de cerca. (G5C)

iv) Los compañeros: en cuanto a los tipos de saberes que provienen de las intervenciones de los compañeros de las prácticas, podemos agruparlos en dos categorías: a) *acciones alternativas* y b) *referencia a la teorías*. El primer grupo está compuesto por actividades concretas que representan una alternativa a las presentadas por las practicantes. Estas, por lo general, son actividades que fueron realizadas por ellos mismos en sus clases y tuvieron buenos resultados, por ejemplo, Esteban, un compañero de Bernarda, quien le comenta en su guión conjetural “*También tengo un quinto año y admiro la cantidad de material que trabajan. Solo una sugerencia, a mí me funciona la lectura entre ellos (con algún tipo de corrección y sugerencia por parte de ese lector)...*” (G1B). Elena, compañera de Julieta, se pone en lugar de los alumnos y, desde este punto de vista, le sugiere alterar la secuencia de la actividad propuesta “*a mí como alumna me resultaría más accesible responder después del video, y a partir de ahí, relacionarlo con la vida cotidiana*” (G3J). En el segundo (b), se hace referencia a una teoría explícitamente o mediante la utilización de un ejemplo. La fuente de esta



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

información provendría, posiblemente, de las clases teóricas o de la bibliografía de la cátedra. Retomando el ejemplo de Esteban, en su relato sobre la manera que lleva a cabo la lectura de las producciones entre los alumnos, hace referencia al momento de co-edición del proceso de escritura:

...esto (la lectura de los escritos entre alumnos) obliga a una revisión previa por parte del autor, quizás pasar el texto, como una primera corrección, para que quede más legible y lo bueno es que ellos se leen y reconocen, quizás, habilidades en otros compañeros. El compañero lector, además de revisarla normativa, puede/debe hacer una sugerencia al texto y marcar aquello que le gustó mucho o lo sorprendió para bien. (G1B)

v) La experiencia de las prácticas: Los saberes construidos a partir de la experiencia son más significativos dentro del proceso de aprendizaje de las practicantes, puesto que son el resultado de una toma de distancia de la propia acción, de una racionalización y de una conclusión o generalización. Esto se logra gracias a la puesta en relación entre los resultados, positivos o negativos, de las acciones y una teoría explícita. Por ejemplo, Lucía cuando logra darse cuenta de que la construcción del conocimiento podía efectuarse a partir de la interacción durante la realización de la tarea: *“me di/volví a dar cuenta (que vos ya me lo habías anticipado en tus comentarios) que no hace falta que me repitan punto por punto autores, clasificaciones, lecturas: lo importante es ir reconstruyendo el género, las lecturas, a partir de las reflexiones, los recuerdos, lo que ellos ya saben.”* (G4L), o en Clara, cuando puede ver que ralentizando el ritmo de la lectura y haciendo preguntas mientras se lee, logra que los alumnos presten atención y comprendan mejor lo que se está leyendo: *“Como la clase anterior, fui deteniendo la lectura en momentos importantes o que representaban algún tipo de dificultad, así sea por vocabulario o contexto histórico. De esta forma logré que todos comprendieran el cuento”* (G5C).

Además de los saberes sobre metodología de la enseñanza que las practicantes logran construir a partir de su experiencia, también hemos observado que aquellos que son relativos al control y al dominio del grupo provienen de esta fuente. Estos saberes son fuertemente prácticos, circunstanciales y experienciales. Por ejemplo, Julieta, ante una situación crítica de descontrol, descubre un gesto que logra llamar la atención de los alumnos:



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Julieta: Comenzaron a hablar mucho entre ellos de nuevo. Intenté hablar y más o menos la mitad me prestaba atención. Así que esta vez, alcé las manos hacia arriba y aplaudí fuertemente y dije: ¡Chicos, presten atención! Se sorprendieron, y dijeron cosas como "Uh, la profe se enojó", "Eh, mira la profe". (G3J)

El gesto de golpear las manos le dio resultado, por lo que va a utilizar esta acción cada vez que se encuentra ante la misma situación de desorden: tercera clase, *"Luego comenzaron con el bullicio otra vez, y tuve que aplaudir nuevamente..."*; cuarta clase, *"Luego de darles los textos, me puse al frente del salón. Como hablaban demasiado entre ellos, aplaudí y dije 'Presten atención'."* Este gesto se vuelve tan recurrente que su tutora, Martina, llega a remarcarlo en el autorregistros de la sexta clase:

Julieta: Tuve que palmear las manos y decirles: "¡Chicos, presten atención!" porque se pusieron muy bulliciosos (...)

Martina: Tu técnica mágica para tener la atención de los chicos. (G3J)

vi) Las trayectorias personales: Con respecto a nuestras preguntas de investigación, los saberes que provienen de las trayectorias personales nos ofrecen respuestas sobre el rol y el lugar que ocupan las teorías implícitas en la toma de decisiones y en la configuración del repertorio didáctico. Estos saberes, más allá de ser elementos constitutivos, representan fuerzas organizadoras y estructuradoras del pensamiento de las practicantes. El origen de estos saberes se remite a la historia pedagógica de cada una, por ejemplo, Lucía, cuando reflexiona sobre su ideal de clase *"esto lo atribuyo, supongo, a esa concepción primera, de que una clase debe ser 'correcta', 'neutra', 'con distancia' –muchos de los profesores en mi propia biografía escolar fueron así"* (G4L) o Julieta, explicando su sorpresa sobre la participación de los varones en las clases, a comparación de las mujeres, *"Las chicas, por lo general, se distraían y charlaban. Algo contrario a lo que yo viví en la escuela, donde las chicas siempre eran las que más cumplían"* (G3J).

En términos generales, en los casos analizados hemos identificado la presencia de tres tipos de teorías implícitas que influyen en diferentes grado en la toma de decisiones: *sobre los alumnos, la literatura y la evaluación*. La primera nos remite a las creencias sobre los alumnos. Cada uno de los casos analizados presenta un tipo de creencia diferente respecto a la imagen de los alumnos y sus actitudes frente a la clase. Estas creencias, como información evidencial que las practicantes poseen, les permiten crear



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

expectativas de logro de una acción determinada. Por ejemplo, Bernarda sabe que sus alumnos no están habituados a leer en casa, *“respecto de la lectura en casa, (...) No suele funcionar”* (G1B), por lo tanto, sus expectativas respecto al cumplimiento de la tarea son acordes a estas evidencias. Ante este escenario esperado, planifica una serie de acciones que le permitirán sortear este problema, *“por eso les pediré que leamos todos juntos en la primera parte de la clase”*. Las creencias sobre los alumnos, por lo tanto, son fuentes de motivaciones sobre las cuales las practicantes toman sus decisiones en los momentos previos y durante la clase.

Las creencias en torno a la enseñanza de la literatura influyen en la modalidad y en el tipo de actividades que se proponen, desde la lectura, pasando por la escritura hasta alcanzar a la metodología de la enseñanza en general. Hemos observado que el contenido de estas creencias asocia la necesidad del conocimiento teórico como medio que posibilita el acercamiento a la literatura, *“es una herramienta [la rima y la métrica] que manejan y saben reconocer. Es una manera de acercarse al poema desde algo que ya conocen y que no los aleja. Demostrarles que ellos ya tienen elementos para acercarse a la poesía”* (G2N). En concordancia con esta concepción, cada practicante, en distintos grados, proponen actividades de lectura y de escritura que ponen en foco la asimilación de contenidos teóricos.

Bernarda: A continuación, leeremos un fragmento de la clásica caracterización de Todorov sobre el cuento fantástico. En general, acostumbramos leer fragmentos de teoría y me gusta llevarles con nombre y apellido de su autor, para que observen que las teorías son constructos, que hay textos que quedan por fuera de esa sistematización, que hay teorías contrapuestas, etc. Si los textos teóricos son complejos, traigo algún fragmento más “de manual” para aclarar. (G1B)

Gestos como la exposición teórica, *“voy a dar algunas características del texto argumentativo utilizando una diapositiva”* (G3J), el análisis literario, *“les pediré que reconozcan el tipo de narrador y los recursos que utiliza”* (G1B) y la identificación sistemática de elementos formales, *“les pediré que me digan sobre el tipo de rima... y la métrica...”* (G2N), encuentran su justificación en las creencias sobre la enseñanza de la literatura. Los límites de nuestra investigación no nos permiten establecer los orígenes de estas creencias, aunque podemos inferir que tienen alguna relación con la formación universitaria y la historia pedagógica de cada una.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Por último, las creencias sobre la evaluación tienen como saber asociado el *control de los alumnos*. En los cinco casos, en mayor o en menor medida, se utilizan la evaluación como instrumento para controlar el cumplimiento del trabajo. Para Nora, el sentido de control está asociado al de castigo, “*bajar puntos*”, cuando los alumnos no cumplen con la tarea. Otro sentido asociado, y muy presente en todas, es el de la motivación. Más allá de que la presencia de la evaluación represente una “obligación” para los alumnos, que puede traer como consecuencia negativa una mala nota, como castigo en el caso de no cumplir, las practicantes la utilizan como un elemento motivador, “si cumplen, tienen buena nota”. Bernarda, por ejemplo, en uno de sus enunciados dice, “*intento garantizar un mínimo (de lecturas) para todos, tratando de enganchar a la mayoría, de motivarlos a que lean en sus casas (a veces con la excusa de ‘evaluarlos’ lo logro...)*” (G1B).

b) El rol de las teorías implícitas

Las teorías implícitas o las creencias y representaciones sociales de las practicantes se presentan como sentidos asociados a un saber práctico, es decir, no se manifiestan directamente, sino que son inferidas y reconstruidas mediante la interpretación de las actividades que proponen o de las reflexiones que efectúan de lo sucedido en sus clases. Esto nos permite afirmar que las teorías implícitas influyen en los sentidos de los saberes que las practicantes poseen. El hecho de que las creencias y las representaciones sociales sean básicamente de naturaleza semántica implica que afecta a las conexiones que se establecen entre los distintos saberes. Por lo tanto, las teorías implícitas van a cumplir el rol de organizadoras del conocimiento de las practicantes. Alrededor de la idea de control hemos visto en nuestro análisis que aparecen relacionados saberes sobre la evaluación, sobre la lectura en voz alta y la motivación, sobre la selección de textos e, incluso, gestos como el de golpear las manos. La concepción del *control*, por lo tanto, se presenta como una teoría implícita que va a influir sobre los sentidos de los saberes que las practicantes van asimilando durante sus prácticas.

Por otro lado, vemos que las creencias son presentadas como saberes sedimentados dentro del repertorio didáctico. Estas aportan evidencias fiables que permiten la toma de decisiones. En el análisis de los guiones conjeturales y de los autorregistros de Bernarda, nos ha parecido significativa la utilización de la modalidad de habitualidad en



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

los momentos en los que describe ciertas características de los alumnos, eventos que suceden en sus clases o acciones didácticas recurrentes que ejecuta. Este mismo patrón lo hemos observado en Nora y en Lucía. Estas tres practicantes se caracterizan por tener cierta experiencia en la docencia, a diferencia de Julieta y Clara que se enfrentan a un curso por primera vez. La presencia de la marca de habitualidad en el discurso de Bernarda, Nora y Lucía nos remiten a un tipo de saber sedimentado dentro de sus repertorios didácticos, es decir, un conocimiento consolidado a través de la experiencia propia. Este saber sedimentado representa una evidencia fuertemente fiable que genera expectativas certeras de lo que sucederá en la clase. La interpretación de la modalidad de habitualidad nos permite afirmar que la persona que lo enuncia cree que, si un evento o hecho o actitud suele suceder o manifestarse regularmente, existen fuertes probabilidades de que esto vuelva a suceder o manifestarse en un futuro. Por ejemplo, Bernarda sostiene que “respecto de la lectura en casa, (...) No suele funcionar” (G1B), es decir, los alumnos no *suelen* leer en sus casas las lecturas que ella les asigna. La utilización del verbo modal *soler* nos dice que este hecho tiene una ocurrencia habitual, convirtiéndose así en una característica inherente a los alumnos, “no leen en sus casas”. Lucía, igualmente, dice de sus alumnos que “les cuesta leer en sus casas” (G4L). En esta, la habitualidad la encontramos en el aspecto verbal, presente continuo, del verbo *costar*. La habitualidad implica una generalización, es decir, sobre la base de unos hechos que se han sucedido reiteradamente se genera una estructura mental cuyo sentido puede ser representado por un adverbio modal temporal: *Siempre P*. Esta idea de generalización representaría el conocimiento sedimentado al que hacemos referencia.

Como sostiene Schütz (2008), las evidencias son una fuente de saber que permite a un sujeto planificar una acción. Desde esta concepción, el grado de certeza de las evidencias aportado por las generalizaciones, expresadas discursivamente por la habitualidad, influye directamente en las decisiones que las practicantes toman en sus clases. Bernarda, ante la seguridad de que sus alumnos no leen en sus casas, decide establecer como criterio de evaluación un número determinado de lecturas a hacer durante el año y trabajar ese corpus en clase:

Bernarda: Lo que trato de hacer, especialmente cuando se trata de cuentos, es poner – en mi cabeza, no les digo esto pues si lo develo bajaría aún más la cantidad de lecturas-



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

un mínimo de lecturas para aprobar. Generalmente intento que ese mínimo lo trabajemos en clase (si bien hay alumnos que no cumplen porque no quieren...). (G1B)

En Nora, la habitualidad es utilizada en los momentos que enuncia características y actitudes de los alumnos: “*Entro al aula. Espero que, como siempre, los chicos se paren para saludarme*”, “*Viven muy preocupados por sus notas*” (G2N). En ambos ejemplos se puede observar la presencia de la habitualidad, *como siempre, viven*. También cuando hace referencia al modo de hablar de los profesores: “*Les pedí si podían volver a explicarlo, que pensarán cómo hablábamos los profesores. Hice énfasis en que siempre repetimos todo mil veces y hablamos lento...*” (G2N). Los tres ejemplos nos remiten a dos tipos de creencias: creencias sobre los alumnos y creencias sobre el discurso docente.

En síntesis, las teorías implícitas van a cumplir dos tipos de roles en la asimilación de nuevos saberes y en la toma de decisiones de las practicantes. Por un lado, son estructuras semánticas que influyen en la asignación de sentidos de los saberes asimilados. Esta influencia afecta a la organización interna del repertorio didáctico, puesto que orienta las conexiones entre los distintos saberes. Por otro lado, son estructuras *tipificadas*, en términos de Schütz (2008), es decir, evidencias fiables que permiten a las practicantes apoyarse sobre estas para tomar decisiones didácticas.

5) Conclusiones

El análisis del discurso de las practicantes nos permitió hacer evidentes las teorías implícitas que circulan durante las prácticas de enseñanza. Como nuestros resultados lo han demostrado, estas teorías influyen en la construcción del repertorio didáctico y, por lo tanto, en las decisiones didácticas. Las creencias y/o representaciones sociales construyen una imagen personal de los alumnos, de la escuela, de los instrumentos didácticos, de la profesión docente e, incluso, del mismo objeto de enseñanza. Las practicantes no siempre actúan en función de un saber pedagógico o de una teoría oficial, sino de esas representaciones personales. El origen de estos sistemas de creencias, como lo han demostrado varios autores, se localiza en la historia personal, en la biografía de cada practicante. En los *guiones conjeturales* y en los *autorregistros*, las teorías implícitas se materializan en sus propuestas didácticas, en sus justificaciones y en sus reflexiones e, incluso, en la selección de las escenas significativas que relatan en los autorregistros. La *deconstrucción* de estos saberes implícitos significa que, en el



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

1949-2019
70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

LICH
Laboratorio de Investigación
en Ciencias Humanas



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

proceso de asimilación de saberes prácticos, los sistemas de creencias de los practicantes deben ser puestos en evidencia, es decir, deben formar parte del objeto de las interacciones con los tutores.

Por otro lado, los resultados nos demostraron el sentido de la habitualidad en el discurso de las practicantes. Debajo de una modalidad de habitualidad podemos encontrarnos con ciertas estructuras cognitivas cristalizadas o sedimentadas. Estas estructuras, generalmente relacionadas con creencias o representaciones, son focos de resistencia a cambios, puesto que se han conformado a partir de experiencias repetidas. Los argumentos o los justificantes que se encuentran ante tal modo de pensamiento son de tipo causal: *si antes funcionó, quiere decir que volverá a funcionar o siempre funciona*. Estas estructuras aparecen con mayor frecuencia en las tres practicantes que tienen experiencia como profesoras. La experiencia les da un conocimiento conformado al que pueden recurrir. En Bernarda, por ejemplo, pudimos observar su resistencia a cambios cada vez que Martina cuestionaba algún actividad o gesto habitual. Si tenemos en cuenta lo propuesto por Perrenoud (2012), una de las posibilidades para romper la idea de causalidad creada por la habitualidad, además de volverla consciente, es mediante la introducción de elementos nuevos que obligue a un cambio de estrategia. Las *contra-evidencias* pueden llevar a las practicantes a ver que las acciones que cotidianamente realizan no obtendrán los resultados esperados. Por lo tanto, crearán otros caminos alternativos para llegar a los fines propuestos. La formación, además de inducir la introducción de contra-evidencias que rompan la causalidad tipificada, debe orientar a las practicantes en el camino de construcción de nuevas causalidades. Desde esta perspectiva, el cambio de contexto de las prácticas llevaría a Bernarda, por ejemplo, a salir de su idea de cotidianeidad y a crear nuevas estrategias didácticas.

Por último, el análisis y los resultados obtenidos sobre los tipos de saberes y el rol de las teorías implícitas nos demuestran que los saberes puestos en circulación durante las prácticas no refieren en exclusividad a teorías científicas. Los practicantes construyen sus prácticas a partir de una compleja red de saberes socioculturales de los cuales las teorías didácticas representan solo una pequeña parte. Tener en cuenta esta heterogeneidad significaría un replanteo del modelo de las prácticas de la enseñanza basado en la aplicación o “puesta en práctica” de las teorías de referencia. Desde una visión holística de la formación, el practicante es entendido en su dimensión biográfica; poseedor de una historia, una construcción intersubjetiva del mundo y una imagen de la



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

profesión a la que se adhiere incuestionablemente. Su historicidad le permite proyectarse, tener un horizonte de intencionalidad sobre el cual sus acciones inmediatas encuentran su sentido. Este sujeto realiza sus prácticas y ejecuta su actividad en un medio social que posee una historia, una cultura y unas normas determinadas. El contexto escolar moldea la acción de los practicantes, es por ello por lo que una visión holística de la formación inicial, como sostienen Rockwell y Mercado (1988), integra la historicidad de la institución escolar a la del sujeto.

Bibliografía

- Bibbó, M.; Labeur, P.; Cilento, L. (2014). *Clásicos y malditos. Para leer y escribir en lengua y literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bombini, G. (2007). "Escribir (acerca de) las prácticas de formación: un modo de construir la relación teoría / práctica". En *Actas de las I Jornadas de Didácticas Específicas*. Centro de Estudio de las Didácticas Específicas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: El hacedor.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*(36), 81-109.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronner, G. (2018). *L'empire des croyances*. Paris, France : PUF.
- Cabaroglu, N. y Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402, DOI: 10.1016/S0346-251X(00)00019-1
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France: Didier.
- Cambra Giné, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingüe escolares de Cataluña, *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163, DOI: 10.1174/113564007780961651
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. Dans Mariella Causa (Ed), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (15-72). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève: Université de Genève.
- Fons, M. y Palou, J. (2014) Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación, *Tréma*, 42. 114-127



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

- Goffman, E. (2006). *Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Kerbrat-Orecchioni, O. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale : Textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis*. [en ligne]. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Palou, J., & Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. *Multilingüisme i pràctica educativa*, 255-260.
- Palou, J., & Fons, M. (2013). Investigar en un escenario social denominado aula. *Cultura y Educación*, 25(4), 489-494, DOI: 10.1174/113564013808906816.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Perrenoud et al., *Former des enseignants professionnels* (pp. 211-237). De Boeck Supérieur. DOI 10.3917/dbu.paqua.20.
- Ricœur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo cultural de económica de Argentina.
- Ricœur, P. (2018). *El discurso de la acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France: Klincksieck.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida* (2009 ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter, & e. al., *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-263). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, Sabine; Merhan, C.; Ronveaux, F. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.