

Lulú Coquette

Revista de Didáctica
de la Lengua y la Literatura

Nº 8, agosto de 2019

Virginja Zavala

La escritura académica y la agencia
de los sujetos

Bernard Schneuwly

La utilidad de la "transposición didáctica"

Beatriz Bixio

Entrevista

Silvia Seoane

Lenguaje no binario en las clases
de Lengua y Literatura

Rafael Mondragón

Algunos recuerdos de la enseñanza
de la lengua y la literatura en México

Lulú Coquette . _ Revista de
didáctica de la lengua y la literatura. _
nº 8, agosto de 2019.

El Hacedor . _ Tel . _ 54 11 2064 6574
editorialelhacedor@gmail.com
www.facebook/EDITORIALELHACEDOR

ISSN: 1669-824X

Director . _ Gustavo Bombini (UBA, U.N. San Martín).

Consejo editorial . _ Elba Amado (U.N. de Tucumán,
U.N. de Jujuy) . _ Cristina Blake (U.N. San Martín,
U.N. La Plata) . _ Patricia Bustamante (U.N. Salta) . _
Sergio Frugoni (U.N. San Martín, U.N. La Plata) . _
Graciela Herrera (U.N. Córdoba) . _
Paola Iturrioz (U.N. San Martín) . _
Paola Piacenza (U.N. Rosario, U.N. San Martín).
Claudia Santiago (U.N. de Misiones).

Consejo asesor . _ María Elena Almada
(U.N. Comahue) Beatriz Bixio (U.N Córdoba) . _
Daniel Cassany (U. Pompeu Fabra de Barcelona) . _
Teresa Colomer (U. Autónoma de Barcelona) . _
Analía Gerbaudo (U.N. Litoral) . _
Jean-Louis Guereña (U. de Tours) . _
Michèle Petit (U. Paris 1) . _ Amanda Toubes (UBA) . _
Fabio Jurado Valencia (U. Colombia).

Diseño . _ Rafael Medel y López

..7 Editorial._ Editar Lulú Coquette en tiempos complejos.
Gustavo Bombini

..17 Artículos._ La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Virginia Zavala*

..41 Artículos._ La subjetividad usurpada. Nacionalismo y enseñanza de la literatura. *Juan García Unica*

..59 Entrevista a Bèatriz Bixio.

..71 Textos traducidos._ La utilidad de la "transposición didáctica". *Bernard Schneuwly*

..87 Papeles antiguos._ Algunos recuerdos de la enseñanza de la lengua y la literatura en México.
Rafael Mondragón Velázquez

..99 Avances de investigación._ Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la Educación Superior.
Mariana Urus

..123 Avances de investigación._ El aprendizaje de saberes pedagógicos y la conformación de un repertorio didáctico durante las prácticas de enseñanza.
Marcos Maldonado

..147 Experiencias._ La e en serio. Lenguaje no binario en las clases de Lengua y Literatura. *Silvia Seoane*

..163 Experiencias._ Tirar del hilo de nuestra memoria.
Angelina Baldengo y Arnaldo Arias

..175 Libros._ Sobre el tiempo de lectura y otras vicisitudes.
Sebastián Amaya

..183 Libros._ Los modos de decir de la escuela.
María López García

..189 Libros._ Clásicos revisitados.
Mónica Bibbó — Nadia Gómez

EL APRENDIZAJE DE SABERES PEDAGÓGICOS Y LA CONFORMACIÓN DE UN REPERTORIO DIDÁCTICO DURANTE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

Marcos R. Maldonado. _Universidad Nacional de Catamarca –
Universidad de Barcelona

La complejidad de las prácticas de enseñanza

Las investigaciones en torno a la formación inicial y, más concretamente, sobre las prácticas de enseñanza nos han demostrado la complejidad del sistema didáctico (Brousseau, 2007) que la conforma. La relación entre el saber, el profesor y el estudiante en este sistema es diferente a la que podemos encontrar en una situación de clase cotidiana. En primer lugar, “hacer las prácticas” implica la realización de una actividad que se desarrolla en dos contextos diferentes: el de la escuela y el de la institución formadora. Este paso de una situación a otra conlleva una alternancia de roles, en la que el sujeto de la formación debe combinar su tiempo entre ser estudiante en una y ser profesor en la otra. En segundo lugar, el *objeto de saber* de las prácticas no es transmitido verticalmente, lo que implica que el orden jerárquico de los

roles de *profesor formador* y *estudiante en formación* tiene una tendencia a la horizontalidad. Por otro lado, el tipo de saber que se aborda es de naturaleza práctica, lo que quiere decir que los estudiantes acceden a él y lo asimilan mediante las prácticas efectivas, mediante la experimentación de la acción sobre el terreno. Esta complejidad del sistema didáctico no se detiene ahí, puesto que la finalidad de la disciplina es orientar ese proceso de aprendizaje y estimular la *reflexión sobre la acción*. Vistas desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se nos presentan como un campo complejo en el que la relación de los estudiantes con la acción sobre el terreno, y todo lo que ello conlleva, es la materia prima del trabajo didáctico de los formadores.

En cuanto a la acción, como sostiene Paul Ricœur (2008), no existe acción sin saber, es decir, la capacidad de actuar de una persona se basa en su repertorio de conocimientos. Desde la fenomenología, Schütz (2008) hacía referencia al “envejecimiento del saber” en la ejecución de la acción. En otras palabras, el sociólogo sostenía que la experiencia cotidiana de la acción nos permite actualizar nuestros conocimientos sobre el mundo y, por lo tanto, aquellos saberes que nos llevaron a actuar envejecen mientras vamos asimilando la información que la experiencia nos ofrece. Parafraseando a estos dos autores, podríamos decir que para actuar necesitamos saber y mientras lo hacemos, aprendemos. Desde las teorías de la psicología social y, en concreto, de la *actividad histórico-cultural* de Vygotsky ya nos hablan del rol de la acción en los procesos de aprendizajes. Por su parte, Engeström (2015), basado en la idea de división del trabajo de Karl Marx y en la interacción discursiva (Bajtín, 2012) de las personas en la realización de una tarea, intenta responder a cuatro preguntas básicas: *quiénes, por qué, qué y cómo aprenden*. Para el autor, las personas implicadas en la resolución de una tarea, a partir de los roles específicos que asumen y de las funciones determinadas según la división del trabajo, interactúan con un objetivo común: resolver un problema. Durante la interacción, cada uno tiene un punto de vista propio sobre ese problema, lo que los lleva a negociar y a ponerse de acuerdo. En este proceso, el aprendizaje es una consecuencia de esa interacción y de la manipulación de instrumentos y objetos que permiten resolver la tarea de manera satisfactoria.

Las prácticas de enseñanza no son ajenas a este sistema de actividad histórico-cultural. El aprendizaje se logra a partir de la resolución de una problemática, que en este caso es la acción pedagógica en sí. En esta actividad, diversos sujetos se ven implicados: formadores,

estudiantes, compañeros, profesores de las escuelas, alumnos, etc. Las herramientas y los instrumentos desempeñan una doble función. Por un lado, son herramientas aquellos materiales pedagógicos que el practicante utiliza para desarrollar su clase. Por el otro, son herramientas también los dispositivos de formación que permiten la problematización de las prácticas con el fin de llevar a los estudiantes a reflexionar sobre la acción. El funcionamiento y la interacción de los elementos que integran esta actividad en la resolución de la tarea permiten la construcción de los saberes pedagógicos.

En cuanto a los saberes, es necesario diferenciar entre los que el practicante ya posee y le permiten llevar adelante su tarea y los que aprenden durante la ejecución de la acción. Las investigaciones provenientes de la tradición francesa sobre la adquisición de saberes durante las prácticas de enseñanza nos hablan de un *repertorio didáctico* (Cicurel, 2002; Causa, 2012). Este repertorio es definido como un conjunto de saberes, saberes pedagógicos, *savoir-être et savoir-faire*¹ reagrupados de manera compleja, heterogénea y dinámica. En términos de Ricœur (2008), este conjunto de saberes profesionales representaría la capacidad del profesor de actuar y de desarrollar su tarea. Por su parte, Clandinin (1985) afirma que los docentes desarrollan y utilizan un tipo especial de repertorio de conocimientos, que es una combinación de reflexiones personales y teóricas. A este repertorio, la autora lo denomina "conocimiento práctico personal" (p.193), un compuesto entre saberes teóricos (sobre aprendizaje, enseñanza, currículum, etc.) y saberes prácticos, interceptados por experiencias personales y características psico-emocionales propias.

La conformación del repertorio didáctico posee diversas fuentes tales como la formación inicial, la trayectoria biográfica personal de cada docente, el contacto con otros profesores y la experiencia misma del aula. Los estudiantes de las prácticas poseen ciertas *estructuras de conocimientos tipificados*, en términos de Schütz, que fueron conformados y asimilados durante la experiencia como alumnos de secundaria, de la formación docente, sea en los institutos de nivel superior o en la universidad, y de la propia relación personal con la lengua y la literatura. Las estructuras tipificadas a las que el sociólogo refiere son aquellos conocimientos construidos histórica y culturalmente por una persona a lo largo de su biografía. Una práctica tipificada, por ejemplo, es una *serie de acciones*, de posturas y de gestos que ejecutamos en una *situación social concreta* sin necesidad de reflexionar demasiado en ello, es decir, en lo que hacemos ni en el porqué lo ha-

ceмос. Nuestras experiencias pasadas nos han permitido conformar imágenes tipificadas de la realidad y acciones que son acordes a esas construcciones². En los practicantes, estas estructuras se manifiestan como prácticas de enseñanza *tipificadas* de aprendizaje, de lectura, de escritura que pueden ser portadoras de un sentido compartido por una comunidad o una generación. Los saberes de este repertorio didáctico se presentan, por lo tanto, como elementos resistentes a cambios que determinan el modo de actuar, influyen en la toma de decisiones y condicionan la asimilación de nuevos saberes.

En resumen, las características peculiares del sistema didáctico que implica una alternancia de los contextos de la formación entre la escuela y la institución formadora, la horizontalidad en la relación profesor-alumnos respecto al objeto de saber, el sistema de actividad implicado y el repertorio didáctico como punto de partida y de llegada del aprendizaje nos dan cuenta de la complejidad de las prácticas de enseñanza.

Nuestra investigación

La investigación que llevamos a cabo³, desde un encuadre etnográfico, se interesa por la problemática del aprendizaje de los saberes docentes y de la construcción del repertorio didáctico durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado en Letras. Teniendo en cuenta la concepción de esta instancia formativa tal y como la hemos descrito en el párrafo precedente, abordamos esta problemática desde una perspectiva didáctica (Portugais, 1995; Brousseau, 2007), psicosocial (Moscovici, 2013), fenomenológica (Schütz, 2008; Ricœur, 2008) y desde la reflexión de la acción profesional (Schön, 1998, 2010). Con el fin de ofrecer una explicación y una comprensión de los procesos de aprendizaje, nos proponemos, por un lado, conocer los tipos de saberes y los modelos mentales que conforman y configuran el repertorio didáctico de los estudiantes y, por el otro, analizar el proceso de toma de decisiones en la planificación de la acción durante las instancias de interacción verbal entre estudiantes y formadores. Desde una metodología cualitativa y de estudio de casos (Stake, 1999), observamos cinco casos seleccionados de las prácticas de enseñanza del plan de estudios del profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El corpus de datos está compuesto por *guiones conjeturales* –narraciones proyectivas– y *autorregistros* –narraciones reflexivas (Bombini, 2007, 2012). Nuestro método de análisis, de tipo categorial, secuencial

y teórico (Cambra Giné, 2003) se construye a partir del modelo de la fenomenología hermenéutica de P. Ricoeur (1988, 2000) y del análisis del discurso-en-interacción de Kerbrat-Orecchioni (2005).

La metodología de análisis

La naturaleza de nuestros datos de análisis, los *guiones conjeturales* y *autorregistros*, es discursiva y representan en sí interacciones verbales genuinas cristalizadas en la escritura. En el análisis del *discurso en interacción* (Kerbrat-Orecchioni, 2005) abordamos las dimensiones interlocutivas, temáticas, enunciativas y epistémica del discurso (Palou y Fons, 2010, Filliettaz, 2018), puesto que nos focalizamos en lo que los enunciadores dicen y en cómo lo dicen. Partimos de la premisa de que, en la construcción del discurso, 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.

El análisis se organiza en dos niveles: uno *micro*, en el que nos interesamos en la dimensión enunciativa y epistémica, es decir, la construcción del *yo-enunciativo* y del *yo-epistémico*, y el otro *macro*, en la que abordamos la transformación de los sentidos en el desarrollo de la interacción verbal. La unidad de análisis del nivel micro es el *enunciado* (Calsamiglia y Tusón, 2012). De esta unidad emergen las categorías temáticas, a través de las cuales identificamos los *saberes* que se movilizan en la planificación de la clase. Así como lo han demostrado diversas investigaciones que se interesan por la cognición de los docentes (Cambra Giné, 2003; Borg, 2006; Fons, y Palou, 2014), las teorías implícitas, tales como las *creencias* o las *representaciones sociales* (Moscovici, 2013), influyen en el proceso de toma de decisiones de los profesores antes y durante la clase. Por esta razón, nuestro interés no solo se focaliza en la identificación de los saberes pedagógicos, como la metodología de la enseñanza de la lectura o la escritura, sino también en aquellos que no necesariamente provienen del ámbito académico, como las creencias y las representaciones sociales sobre el conjunto de elementos que integran el evento didáctico: objeto de saber, alumnos, profesores, escuela, materiales didácticos, etc. La interpretación de los sentidos que adquieren estos saberes en el discurso la realizamos a través de la identificación de categorías *enunciativas* y *gramaticales* (los *subjektivemas*, los *deícticos*, los *indicadores modales*). Nuestras categorías de análisis no son preestablecidas, sino que sur-

gen de los datos mismos. La investigación cualitativa de tipo etnográfico nos permite crear categorías nuevas según la necesidad de nuestra investigación y de la naturaleza de los datos.

Para ilustrar el proceso de análisis categorial en este nivel podemos observar un extracto de una actividad que una practicante, Nora, propone en su guión conjetural:

Lo primero que hago es preguntar qué es ser romántico para ellos. Espero risas por parte de algunos. Sobre todo, de los varones. Otros dirán "Preguntale a X". Si esto sucediera, aprovecharía y le preguntaría qué es para él/ella. Espero que digan sus opiniones.

Una de las categorías temáticas que podemos identificar en estos enunciados es *recuperación de saberes previos*, cuya codificación la realizamos mediante una serie de abreviaturas propias: *RECP-SAB*. Esta acción la realiza mediante preguntas que apuntan a indagar sobre las representaciones o la imagen que los alumnos tienen sobre el *ser romántico*. Podríamos decir que la recuperación de los saberes es realizada a partir de la *experiencia de los alumnos*: *EX-ALUM*. La intencionalidad de esta acción, el sentido, es lograr un aprendizaje significativo sobre el romanticismo literario estableciendo conexiones con la experiencia de los alumnos, lo que en teoría del aprendizaje sería la *construcción significativa del conocimiento*: *CONST-SGTV-SAB*. El código que recibiría esta categoría temática sería *RECP-SAB-EX-ALUM-CONST-SGTV-SAB*. Otras de las categorías que podemos identificar no tiene que ver con un tipo de saber pedagógico, sino con una representación social (*REPR*) sobre un comportamiento típico de los alumnos. En los enunciados "*Espero risas por parte de algunos. Sobre todo, de los varones*", vemos la explicitación de una imagen que Nora tiene sobre los alumnos varones: *ALUM-V*. Ella se apoya en la idea de que el tema del amor o del romanticismo (*ROMANTIC*) provoca una situación de comicidad o de burla en los adolescentes. La adhesión a esta representación es tan fuerte en Nora que no expresa duda de que tal situación sucederá, "*espero risas...*". El código de esta categoría sería *REPR-ALUM-V-ROMANTIC-Burla*.

En el nivel macro, las *unidades de análisis* son las *dialógicas* (Calsamiglia y Tusón, 2012) y las *monológicas* (Charaudeau, 1992). En el desarrollo de la interacción, los sentidos se van construyendo y transformando. Las categorías propias de la interacción no solo codifican estas transformaciones, sino también el motivo y el modo en el que se

producen. Mediante las *categorías pragmáticas*, los tipos de actos de habla y la fuerza ilocutiva, las *discursivas*, la cortesía lingüística, y las *temáticas*, el contenido de saber de la formación, obtenemos indicios que nos permiten interpretar la interacción didáctica que se produce en el *guión conjetural*. Por ejemplo, en los segmentos dialógicos entre Nora y su tutora, Bernarda, vemos cómo Nora modifica sus actividades en función de las respuestas que obtiene de Bernarda. En esa modificación, los primeros sentidos de las actividades se van transformando en cada turno de palabra. Bernarda, por su parte, utiliza estrategias discursivas, modaliza su discurso para lograr sus propósitos.

Una vez identificadas todas las categorías, las tratamos de manera conjunta y establecemos las relaciones entre ellas a partir del contenido y de los sentidos que comparten. Estas conexiones nos permiten conformar *redes semánticas* con núcleos temáticos que se constituyen por el cruce de los sentidos entre las categorías. Por ejemplo, las categorías temáticas que comparten el *sema* ESCRITURA son agrupadas en torno a este tema. Luego, este *sema* está asociado a sentidos diferentes: el modo de realizar la producción escrita, la co-corrección, las devoluciones, etc. Estos sentidos permiten establecer conexiones internas entre las mismas categorías y conexiones con otros tipos de núcleos: EVALUACIÓN, MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS, etc. La creación de redes semánticas y el procedimiento para conformarlas nos permiten obtener una imagen del *repertorio didáctico episódico*⁴ de cada caso. Es decir, la conformación del repertorio didáctico de una practicante en el momento de realizar sus prácticas.

El procedimiento que acabamos de describir es aplicado de la misma manera a todos los casos. A partir de las particularidades que los resultados de cada uno nos aportan, intentamos obtener indicios que nos permitan realizar generalidades que ofrecen una respuesta al problema de la construcción de saberes durante las prácticas de enseñanza.

El proceso de las prácticas de Nora

A partir de una aproximación al estudio de caso, nos interesamos en Nora, una practicante del profesorado en Letras de la UBA quien realizó sus prácticas entre agosto y octubre de 2017, en un 4to año del secundario. En su *guión conjetural*, planificó un proyecto de diez clases sobre el romanticismo español en la poesía de José Espronceda y en las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer. Su tutora, la profesora formadora, es Bernarda. Sobre este caso nos ha interesado indagar *¿cómo*

se configura el repertorio didáctico de Nora?, ¿cómo se construyen los saberes pedagógicos durante la interacción verbal entre ella y Bernarda y qué procesos semióticos-discursivos intervienen? y ¿qué papel desempeña el dispositivo de formación en este proceso?

Para poder responder a estas preguntas, nos hemos propuesto, por un lado, analizar discursivamente las situaciones de interacción entre Nora y Bernarda con el fin de obtener indicios que nos permitan explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante las prácticas y, por el otro, observar el rol que desempeñan los *guiones conjeturales* y los *autorregistros* en la conformación de saberes pedagógicos. A continuación, exponemos los resultados de nuestro análisis.

El repertorio didáctico episódico de Nora

Los resultados del análisis del guión conjetural y los autorregistros de Nora nos permitieron observar cuatro características de la configuración de su repertorio didáctico episódico.

La primera es la conexión y los tipos de relaciones que los distintos saberes establecen entre sí. Para desarrollar el proyecto, Nora moviliza saberes que refieren a la enseñanza de la literatura, de la lectura, de la escritura, sobre el aprendizaje, la evaluación y conocimientos sobre las motivaciones e intereses de sus alumnos. Todos estos se encuentran interrelacionados por los sentidos subjetivos que Nora les asigna. Por ejemplo, el modo en el que aborda la literatura está muy relacionado con la idea de la correlación entre la teoría y la práctica.

Lo primero que hago es preguntar qué es ser romántico para ellos (...). Luego, dicto una consigna, porque noto que siempre que hay una consigna escrita, trabajan mejor. "Formen 4 grupos" (...) Lean la bibliografía entregada sobre algún tema del Romanticismo y extraigan las ideas principales. Luego, redacten un texto que ordene sus ideas (La reelaboración de las ideas los ayudaría a procesar nuevamente la información y a ordenarla.), para exponer oralmente.

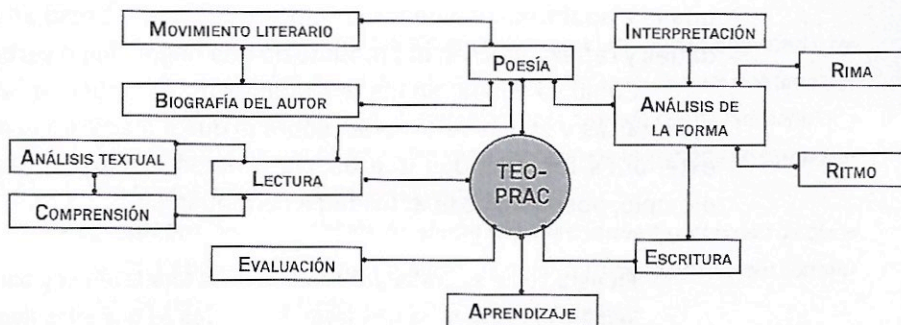
En la primera clase, si bien comienza indagando sobre los saberes previos de los alumnos sobre el romanticismo, pasa de esta instancia a la lectura del material teórico. La entrada a los textos literarios se realiza en la tercera clase, una vez que aprendieron las características del movimiento literario. Siguiendo esta lógica, el objetivo de la lectura que propone es buscar esas características en el texto y el análisis de la forma:

Pido que alguien empiece a leer el primer poema que tenemos: *La canción del pirata* de Espronceda. Calculo que esta lectura llevará unos 20 minutos (...). Una vez terminada la canción, interrumpo y les pido que se tomen unos minutos para marcar la rima. Actividad que ya trabajamos anteriormente. Les pido que compartan y que alguno pase al pizarrón a escribirla. “¿Es consonante, asonante, verso libre? ¿Por qué?”.

Este tipo de relación entre la teoría y la práctica o, mejor dicho, la necesidad de aprender la teoría para poder realizar la práctica, la encontramos también con la escritura creativa. Nora considera que la producción escrita es la corroboración del aprendizaje del contenido de saber.

El análisis de los tipos de relaciones que se establecen entre los saberes que conforman su repertorio didáctico nos permite ver que los saberes pedagógicos establecen conexiones significativas con *creencias* sobre la enseñanza de la literatura, la enseñanza de la escritura y sobre los alumnos. Estas creencias tienen un origen en su experiencia como alumna del secundario y en su relación con la literatura durante su paso por la universidad. En una de sus reflexiones expresa que su orientación en el profesorado es en Lingüística y que desconoce ciertos temas de literatura. La ausencia de esos saberes provoca que la planificación de sus acciones se base en las únicas referencias que tiene sobre la enseñanza de la literatura: sus creencias y representaciones.

Estas conexiones nos llevan a un tipo de configuración del repertorio didáctico al que denominamos *principio de centralidad*. Esta segunda característica significa que los saberes se organizan alrededor de un núcleo. Este principio permite identificar dos tipos de saberes, saberes centrales y saberes periféricos. Los centrales, como vimos, están relacionados con creencias y ejercen una influencia directa sobre los saberes periféricos. Por ejemplo, en la figura que presentamos a continuación, representamos la influencia que ejerce el núcleo “teoría-práctica” sobre otros tipos de saberes.



La tercera característica que hemos observado tiene que ver con otro tipo de relación que establecen los elementos periféricos, al que hemos denominado *principio de lateralidad*. Estos elementos no solo establecen relaciones con un núcleo, sino con otros elementos periféricos y con otros tipos de núcleos. Por ejemplo, el saber sobre *Evaluación* está relacionado con la idea de *control*: “Les pido que saquen las fotocopias. Le pongo un negativo a aquel que no lo trajo”. Estas relaciones complejizan la concepción de la evaluación en Nora, que no solo consiste en la aplicación de la teoría a la práctica, sino también un instrumento de control del trabajo de los alumnos. La lateralidad explica las relaciones que establecen los elementos periféricos entre sí. Si observamos la figura anterior, el elemento ESCRITURA se relaciona con el de ANÁLISIS DE LA FORMA, o el de LECTURA con ANÁLISIS TEXTUAL y COMPRESIÓN.

La cuarta característica tiene que ver con la idea de coherencia de pensamiento y acción. Las relaciones centrales y laterales entre los saberes que conforman el repertorio didáctico ofrecen una visión de coherencia entre toda la estructura. Todos los elementos, de manera directa o indirecta, están conectados entre sí a través de un haz de sentidos. A esto lo denominamos *principio de asociación*. Para Nora, la escritura creativa está relacionada indirectamente con la idea del análisis de la forma del texto poético, que a su vez está conectado con la interpretación y la evaluación. Estos sentidos interconectados nos permiten explicar la resistencia de ciertos saberes o estructuras preconcebidas que los practicantes poseen. Intentar modificar el sentido de uno de estos elementos implica tocar directa o indirectamente el conjunto de la estructura.

La negociación de sentidos y la resignificación en la interacción verbal

El resultado del análisis de las interacciones entre Nora y Bernarda dentro del guión conjetural y los autorregistros nos muestran que la transformación de los sentidos que Nora expresa en sus actividades y reflexiones son el producto de una negociación verbal.

Como ya vimos, en las actividades que propone, en el modo de ejecutarlas y en sus reflexiones sobre lo que sucedió en la clase, Nora exterioriza los sentidos que asocia a estos eventos didácticos. Por ejemplo, observemos la actividad a continuación:

En esta clase se trabajará con lo que es una leyenda y por qué lo que leímos de Bécquer es una leyenda. La idea es que ellos lleguen solos a

que se trata de una leyenda, para eso leemos una de las leyendas que no se haya utilizado en la clase anterior e intentamos buscar elementos en común entre ambas.

Con esta secuencia, Nora se propone como objetivo, por un lado, la definición del género leyenda y, por el otro, la caracterización de los textos de Bécquer como tal. Ambos objetivos son consecutivos, es decir, primero realiza la definición y, luego, los alumnos reconocen las características del género en los textos. Espera que ellos, a partir del aprendizaje del concepto, puedan darse cuenta, mientras leen, de que el texto que tienen en sus manos es una leyenda. Esto significa que deberán realizar la relación por sí solos entre la teoría y la práctica. Dos tipos de sentidos podemos inferir de estas actividades. Por un lado, la concepción del aprendizaje que ella posee, muy relacionada con la idea de la teoría y la práctica, así como nos hemos referido en el párrafo anterior, y, por el otro, su concepción de la lectura literaria en estrecha relación, también, con la necesidad de lo teórico.

En su observación, Bernarda se focaliza en dos aspectos:

Leyendas ven desde la primaria. La cosa es qué tiene Bécquer que vos querés transmitir y cómo hacerlo.

En el primer enunciado, "leyenda ven desde la primaria" indirectamente sugiere que el objetivo sobre la definición de este género no es pertinente, puesto que es algo que los alumnos ya conocen. Tener en cuenta esta información implicaría trabajar el tema de la clase desde los saberes previos de los alumnos. En el segundo enunciado, orienta a Nora a focalizar su reflexión sobre el *qué*, el *porqué* y el *cómo* lograr sus objetivos.

Observemos el desarrollo de la conversación que se produce a continuación:

Nora:

De acuerdo, el foco estará puesto en otra cosa. Elimino esta actividad y reformulo. *Compartimos la actividad de la clase anterior. Solicito que lean sus relatos. Mi objetivo ahora será que relacionen leyenda con saber popular y luego pasar al costumbrismo. Una vez que hayamos terminado de compartir los relatos, planteo algunas preguntas:*

- *¿Qué son las leyendas? Responderán en base a lo que se acuerdan de otros años. Es poco probable que no sepan, de todas formas, si no hubiera comentarios, pedirían que tomen de ejemplo lo que leímos.*

- ¿Qué leyendas conocen? ¿Hay alguna argentina? Espero sus respuestas y propongo la siguiente actividad: *Tomá tu relato y transformalo en una leyenda argentina donde las características del personaje femenino, las tenga el masculino y viceversa. Adaptá el espacio al país y elegí una época: – Siglo XX o – Siglo XXI.*” Mi idea es que puedan trasladar cuestiones propias de Argentina en esas épocas, para ir empezando a relacionarlo con el costumbrismo. Creo que, habiéndoles contado una leyenda urbana argentina, puedo hacer que nos vayamos acercando a este saber. Pensá un receptor y situaciones en las que sería contada. Tomá tu relato y transformalo en una leyenda argentina.

Bernarda:

¿Por qué preguntaría qué son las leyendas de la nada si ellos no tenían como consigna escribir una leyenda? Por otro lado, ¿para qué comparten lo que escriben si saltás a otra cosa que sabés solo vos por qué lo hacés? Y qué es compartir, ¿leer y listo?

Nora:

Sí, es cierto. Reformulo la actividad:

Luego de haber leído un relato, pregunto: ¿A quién le contarían lo que escribió X? ¿Cómo lo contarían? Espero que respondan que se lo contarían a alguien para asustarlo, más que nada porque en la consigna pedí que el espacio fuera “de terror”.

-Leemos otro, pregunto: ¿Cómo es el personaje masculino? ¿Podemos relacionarlo con algo que conocemos? Espero que relacionen tanto con la protagonista de la leyenda de Bécquer y con la vida de ellos. Si no lo hicieran, les pregunto si conocen hombres así.

-Leemos otro, pregunto: ¿cómo es el personaje femenino? ¿Podemos relacionarlo con algo que conocemos? Espero que relacionen tanto con la protagonista de la leyenda de Bécquer y con la vida de ellos. Si no lo hicieran, les pregunto si conocen mujeres así.

-Para finalizar las preguntas, me interesa recuperar la noción de estereotipos que trabajamos en otras clases. Les voy a preguntar si en sus escritos el personaje femenino tiene características similares a las de sus compañeros y que las compartan. Lo mismo con el personaje masculino. ¿Estas características que encontramos en las protagonistas femeninas son solo de mujeres? Lo mismo pregunto sobre el protagonista masculino. Espero que digan que no. Y planteo la siguiente actividad...

Nora, luego de su reflexión, reelabora su propuesta y modifica sus objetivos. La finalidad de la actividad, en esta oportunidad, tiene

que ver con la relación de la leyenda con el costumbrismo y con las leyendas actuales, es decir, realizar una intertextualidad entre géneros. La secuencia consiste en recuperar lo trabajado en la clase anterior a partir de la lectura de las producciones escritas de los alumnos y de la definición del género teniendo en cuenta los saberes previos. Luego, propone relacionar el concepto con las leyendas argentinas. Para ello, pide a los alumnos que relaten aquellas que conocen. Por último, realizaría una reescritura de las producciones en función de las características de las leyendas locales y actuales. Esta última actividad, la reescritura, tiene como fin que los alumnos apliquen los contenidos aprendidos a sus propias producciones. Podemos interpretar que, para Nora, la escritura es un instrumento de aprendizaje que permite fijar lo aprendido.

En cuanto a los saberes relativos a la enseñanza de la escritura, a partir de cómo plantea la consigna, podemos observar que Nora tiene conocimiento teórico sobre el proceso de escritura, puesto que da indicaciones precisas para que los alumnos puedan orientarse en la producción. Sin embargo, estas orientaciones únicamente se dirigen a la etapa de la planificación. La textualización, según se interpreta, sería una acción que se realiza en un solo acto: *"tomá tu relato y transformalo en una leyenda argentina"*.

Al leer esta re-planificación, Bernarda realiza dos nuevas observaciones. Con la primera, su intención es que Nora reflexione sobre la pertinencia de las preguntas en función de la actividad final de la clase. El contenido de formación que se está trabajando con esta observación es la correlación de las actividades con el objetivo final. En las preguntas propuestas, Bernarda no observa esta correlación, *"¿porqué preguntarías eso de la nada...?"* y la interpela para que cambie de estrategia. La otra observación se focaliza en el modo en el que se trabaja la recuperación de los escritos de los alumnos. Según como está descrita la secuencia, Nora propone simplemente leer las producciones y luego cambia de actividad. Para Bernarda, en la lectura de las producciones falta la intervención de Nora como profesora, lo que le daría sentido a esta actividad.

En sus respuestas, Nora acepta las sugerencias. Decide reformular la actividad de lectura de las producciones y propone un diálogo dirigido. Podemos observar que las preguntas que planifica se focalizan en el contenido enseñado. Esto nos lleva a identificar dos tipos de objetivos. Por un lado, pretende recuperar lo trabajado en la clase anterior y, por el otro, orientar a los alumnos a que adecúen sus escritos a la teoría.

En el desarrollo de esta interacción vemos cómo Nora modifica o transforma su primera actividad a partir de las intervenciones de su tutora. En ningún momento vemos que Bernarda le dice directamente lo que tiene o no que hacer en la clase. Por el contrario, utiliza preguntas que empujan a Nora a cuestionarse sobre la adecuación o pertinencia de sus actividades o sobre los sentidos implicados en sus decisiones. No son preguntas generales, sino que abordan cuestiones precisas de la planificación, "Y qué es *compartir*, ¿*leer y listo*?". Esto incita a Nora a reflexionar y a reformular su guión. En cada reelaboración vemos que va modificando o transformando los sentidos contenidos en su primera versión a través de la apropiación de los sentidos expresados por Bernarda. Por ejemplo, cuando le pregunta por lo que es *compartir*, Nora interpreta que la actividad de leer las producciones en voz alta no significa de por sí "compartir". En su reformulación, la acción de leer va acompañada de una reflexión orientada sobre el porqué y cómo lo escribieron. Esta resignificación del sentido de la acción de "compartir las producciones" es el resultado de la reflexión provocada por la pregunta de Bernarda.

El abordaje de los contenidos de la formación se produce en el desarrollo de esta interacción. No son saberes que se presentan de manera explícita, como por ejemplo decir que "para dar una clase de literatura tenés que hacer esto y aquello", sino que son trabajados a partir de estas resignificaciones que el propio practicante realiza. En nuestro análisis, hemos visto que la negociación de sentidos que se efectúa consiste en dos gestos: por un lado, poner en evidencias las contradicciones didácticas de Nora y, por el otro, mediante estrategias discursivas, lograr que estas contradicciones sean significativas para ella. Al tomar consciencia de estas disociaciones, Nora modifica ya sea su modo de actuar, su manera de pensar o ambos.

La negociación de sentidos en las instancias de interacción permite, por un lado, una construcción significativa de los saberes pedagógicos y, por el otro, una evolución del repertorio didáctico a través de la reestructuración intencionada de las relaciones entre los elementos que lo constituyen.

El guión conjetural y el autorregistro como escenarios de la evolución del repertorio didáctico

El proceso de negociación de sentidos y de construcción de saberes que hemos descrito anteriormente se desarrollan en *los guiones conjeturales* y en *los autorregistros*. Desde este punto de vista, en tanto

dispositivos de formación, estos son instrumentos eficientes que mediatizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas.

Hemos observado que la evolución del repertorio didáctico durante esta instancia de formación se produce por dos tipos eventos. De una parte, los practicantes asumen la experiencia de dar clases desde un punto biográfico determinado, con una configuración de su repertorio didáctico particular, que ha sido moldeado por una trayectoria pedagógica única y personal. Desde su *yo, aquí y ahora* el practicante interpreta los eventos que experimenta, asignándoles un sentido para poder asimilarlos. El actuar implicar, además, una confrontación de su pensamiento con una realidad que se le resiste. La confrontación constante a la que se ve expuesto le provoca momentos de tensión y situaciones críticas que lo llevan a querer buscar soluciones que le permitan salir de ese conflicto. La solución puede implicar una modificación de su modo de pensar, de su comportamiento o de algún elemento del contexto en el que actúa o una introducción de un nuevo elemento que lo ayude a resolver este momento crítico. Ya sea por la asignación de sentidos a lo experimentado o por la resolución de conflictos, la movilización cognitiva que provoca la experiencia de la acción pedagógica permite que el repertorio didáctico de los practicantes evolucione. En este proceso, en tanto formadores, no podemos intervenir puesto que la acción le pertenece solo al practicante y la semiotización⁵ que se produce depende de él.

A pesar de la subjetividad de la acción pedagógica y la no posibilidad de intervenir en el proceso de asignación de sentidos de la experiencia, el modelo de formación que analizamos no implica solo el actuar, sino también la reflexión sobre la acción. En esta instancia, la acción se vuelve el objeto de la formación. Como toda situación didáctica, la relación del estudiante con el objeto de saber está intermediado por instrumentos⁶ que son puestos a disposición por el formador. La interacción entre el profesor, los instrumentos y la estudiante produce un proceso de semiotización que provoca una transformación del objeto. En el caso de Nora, la configuración de su repertorio didáctico le permite asignar, en un primer momento, sentidos subjetivos a la acción pedagógica (el objeto de la formación), ya sea en la planificación o durante la experiencia. Estos sentidos emergen durante la construcción de su discurso en los guiones conjeturales y en los autorregistros. Bernarda, también desde un rol y una configuración propia del repertorio, interpreta el discurso de Nora e identifica estos sentidos. La interacción verbal, como vimos en el apartado anterior, permite confrontar los

sentidos que Nora ha construido con los de Bernarda. Esta interacción provoca una resignificación de las experiencias vividas y modifica las estructuras internas del pensamiento, lo que lleva a una evolución del repertorio didáctico. A diferencia de la semiotización durante la acción, la formación puede intervenir directamente en este proceso que se desarrolla durante la interacción, es decir, provocar y mediar la resignificación. El rol de los dispositivos en esta instancia es determinante, puesto que depende de su potencial didáctico para que este proceso se produzca según lo esperado.

Algunas de las características de *los guiones conjeturales* que hemos podido observar tienen que ver con la explicitación de los procesos mentales en la planificación de la acción. Si tenemos en cuenta la teoría de Alfred Schütz (2008) sobre la *acción racional*, el sujeto piensa la acción en un tiempo futuro acabado, es decir, visualiza su objetivo ya logrado y, a partir de ahí, retrocede hasta su situación actual. En este retroceder proyecta las acciones que le permiten llegar a su objeto. Este pensamiento no es lineal, sino que se va modificando en función de las evidencias y contra-evidencias que se le presentan. *Los guiones conjeturales*, como narraciones proyectivas, permiten abordar, como cualquier otro dispositivo que tenga esta característica, este momento de la acción pedagógica. Sin embargo, su particularidad no está en su carácter proyectivo, sino en su co-construcción, es decir, en la posibilidad de pensar de manera conjunta la acción. El practicante escribe su plan, justificando sus decisiones y explicitando objetivos, consciente de que no será un producto acabado, sino que estará sometido a revisión. En su justificación emergen las evidencias sobre las que se basa para decidir realizar tal o cual actividad. Recordemos el ejemplo de Nora cuando dice "*Luego, dicto una consigna, porque noto que siempre que hay una consigna escrita, trabajan mejor*". La evidencia sobre la que ella se basa para decidir dictar la consigna está en su percepción de la eficacia del trabajo de los alumnos. El tutor, a través de sus intervenciones, aporta nuevas evidencias o contra-evidencias que provocan una modificación del plan, por ejemplo, cuando Bernarda expresa "*Leyendas ven desde la primaria*". Esta información, no tenida en cuenta por Nora en su primera versión de la actividad, provocó que modifique toda su propuesta. Esta dinámica de recursividad se asemeja a la concepción de proyección de la acción de Schütz, puesto que el guión no es nunca un producto acabado, sino que siempre está abierto, esperando recibir nuevas evidencias, ya sean provenientes de la experiencia misma o de la interacción, para modificar lo que se proyectó. En

los guiones, la reflexión del practicante está orientada y confrontada discursivamente por el tutor. La reflexión (*sobre la acción*) y el objeto de la reflexión (*la acción*) están contenidos en el mismo dispositivo.

Los *autorregistros*, por su lado, permiten abordar la acción efectuada. Los sentidos asignados a la experiencia se convierten, en las interacciones, en el objeto de la reflexión. Esto permite que nuevas evidencias emerjan de estas interacciones, lo que provoca que los estudiantes tengan que volver sobre los guiones de las clases futuras y modificarlos.

En tanto dispositivos de formación, *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* convocan los saberes surgidos en las prácticas y en la formación académica y los ponen en relación, creando nuevos sentidos o conformando nuevos saberes. Estos dispositivos crean un espacio discursivo en el que la conformación de saberes no es vertical, sino horizontal.

Por otro lado, su flexibilidad discursiva y la hibridación del registro entre lo oral y lo escrito, entre lo formal y lo informal potencian la reflexividad, es decir, el formato textual no impone una forma discursiva determinada al pensamiento, sino que este se amolda a las necesidades de cada practicante. Esto se evidencia en la variedad de elementos textuales y paratextuales que hemos encontrado en los guiones conjeturales y los autorregistros de Nora: emoticones, imágenes, enlaces, tipologías de letras y colores diferentes. Esta flexibilidad discursiva, además, potencia la expresividad y posibilita la exteriorización de emociones en relación con el proceso de las prácticas. Estas manifestaciones subjetivas permiten emerger las tensiones y las contradicciones que los estudiantes experimentan respecto a sus prácticas. Desde el punto de vista de la formación, el abordaje a estos *puntos críticos* puede llevar a los alumnos a una evolución del repertorio didáctico.

En síntesis, los resultados del análisis nos demuestran que los *guiones conjeturales* y los *autorregistros*, por sus características textuales y sus normas de uso, favorecen el proceso de aprendizaje durante las prácticas.

Conclusiones

Nuestro análisis nos permitió observar la configuración del repertorio didáctico y los tipos de saberes que lo componen. Por un lado, las fuerzas que permiten ordenar y expandir esta estructura se explican mediante los *principios de asociación, de centralidad y de lateralidad* que hemos propuesto. Estos tipos de conexiones nos dan cuenta de las re-

laciones que se establecen entre las proposiciones cognitivas, creando una idea de coherencia de pensamiento. La configuración del repertorio didáctico, por lo tanto, puede ser representada como un sistema reticular cuyos elementos se conectan entre sí y a un punto central.

Respecto a los tipos de saberes, el repertorio no solo se constituye de saberes pedagógicos, sino también de teorías implícitas. Estas se presentan como proposiciones cognitivas influyentes que intervienen directamente en el proceso de toma de decisiones y en la interpretación de la experiencia. 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. Los practicantes no siempre actúan en función de un saber pedagógico o a una teoría oficial, sino en función de esas representaciones personales. El origen de estos sistemas de creencias 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, incluso, en la selección de las escenas significativas que relatan en los autorregistros.

En la interacción, abordar estas estructuras siempre implica un proceso de negociación de sentidos en el que el formador debe utilizar estrategias que le permitan volverlas visibles y significativas para el practicante. La confrontación del *decir* con el *actuar* y el *pensar* puede provocar una situación de tensión en el practicante que lo motive a buscar por sí mismo los medios que lo ayuden a resolver sus contradicciones. Mientras más significativas sean estas contradicciones para él, más posibilidad existe de transformar ciertas creencias y representaciones.

Nuestro análisis nos permite reforzar la idea de que el objeto de las prácticas no es un saber nominal que puede ser transmitido verticalmente. Este objeto supone una construcción conjunta entre todos los sujetos implicados en la formación: profesores, practicantes, compañeros, alumnos, etc. Tampoco significa que es el resultado de la ejecución de una acción en un contexto determinado. El practicante puede ir a la escuela, realizar sus clases, reflexionar durante y después de la acción y sacar sus propias conclusiones. Evidentemente, de estas situaciones emergen saberes, pero la formación no puede intervenir en ese proceso, por más que los tutores asistan a sus clases y realicen observaciones directas. Su presencia en el aula puede condicionar la acción e influir en el desarrollo de la clase, pero no puede intermediar la construcción de sentidos que el practicante efectúa de su acción en el momento de la ejecución. El objeto de las prácticas no es tampoco la acción pedagógica en

sí, sino *los sentidos que el practicante construye de sus prácticas*. Esta es la materia prima a partir de la cual el formador construye los saberes pedagógicos. El *guión conjetural* y el *autorregistro*, en tanto dispositivos de formación, no ponen el foco en la ejecución de la acción, sino que permite que los sentidos de las prácticas emerjan en el discurso de los estudiantes, aportando así, el objeto de la interacción didáctica.

En definitiva, la evolución del repertorio didáctico durante las prácticas de enseñanza se produce progresivamente por la puesta en relación de los sentidos construidos de la propia experiencia de la acción y de los saberes teóricos de referencia. Esta confrontación se produce *en y por* el discurso en la interacción con los tutores y los otros participantes de la formación. Los saberes que se construyen, por lo tanto, no son ni fijos ni conclusos, puesto que están siempre abiertos a nuevas resignificaciones que pueden estar motivadas por la misma experiencia o por otras instancias de formación continua.

Notas

- ._1 Estas expresiones francesas refieren a las capacidades de una persona de asumir roles y actitudes en determinadas situaciones concretas (*savoir-être*) y a actuar en función de esas situaciones (*savoir-faire*). Una posible traducción al español de estos términos podría ser *saberes actitudinales* y *saberes procedimentales*. En el contexto de la definición del repertorio didáctico, los saberes actitudinales y procedimentales de un profesor son aquellos saberes instrumentales y prácticos que le permiten asumir posturas y realizar determinados gestos en función de la situación de aula en la que participan.
- ._2 Estas estructuras no deben ser confundidas con el concepto de *habitus* de Bourdieu (2012), aunque puedan parecer próximas. El concepto de Schütz alcanza las prácticas individuales, mientras que Bourdieu se interesa por las prácticas sociales, en el sentido de una gramática general del funcionamiento de la sociedad.
- ._3 La investigación fue llevada a cabo en el marco del programa de *Doctorado en didáctica de las ciencias, las lenguas, las artes y las humanidades* de la Universitat de Barcelona (2015-2019). Título de tesis: "La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico".
- ._4 Acceder al repertorio didáctico de un profesor en su totalidad es una tarea casi imposible de lograr, puesto que los saberes pedagógicos que lo integran están interconectados con otros tipos de saberes y se encuentran en constante movimiento. Únicamente podemos tener acceso a un fragmento de ese repertorio, al que denominamos *episódico*, ya que muestra los saberes que se movilizan en un momento y en una situación concreta de enseñanza y corresponde a un momento de la biografía del profesor.
- ._5 Con *semiotización* hacemos referencia al proceso de semiosis, propuesto por Peirce (1987), de asignación de sentido a un objeto, material o inmaterial, o a un

- evento. En nuestra reflexión, la significación se produce por la interpretación subjetiva por parte de una persona del significado de un objeto.
- 6 Al hablar de *instrumentos* dentro de un sistema de actividad, nos referimos al concepto de Vygotsky (1930/1985) que los define como objetos materiales o simbólicos elaborados artificialmente, sociales e históricos. Estos están destinados a la resolución de un problema y poseen normas de uso. La utilización de estos objetos implica una modificación del comportamiento propio y/o el de otros.

Bibliografía

- BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores. 2012.
- BOMBINI, G. "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. 2007.
- BOMBINI, G. (comp) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: El hacedor. 2012.
- BORG, S. *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum. 2006.
- BOURDIEU, P. *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires, Prometeo Libros. 2012.
- BROUSSEAU, G. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage. 2007.
- CAMBRA GINÉ, M. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier. 2003.
- CAUSA, M. Le répertoire didactique: une notion complexe. En Mariella Causa (Ed), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Bruxelles, De Boeck Supérieur. 2012.
- CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier. 2011.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. (2da Ed.). Cambridge, Cambridge University Press. 2015.
- FONS, M. y PALOU, J. Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación, *Tréma*, 42. 2014. 114-127
- MOSCOVICI, S. *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. 2013.
- PALOU, J. y FONS, M. Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. In *Multilingüisme i pràctica educativa* (pp. 255-260). Girona: Universitat de Girona. 2010.
- PORTUGAIS, J. *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne, Peter Lang. 1995.

- RICŒUR, P. *El discurso de la acción*. Madrid, Catedra. 1988.
- RICŒUR, P. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México. Fondo de cultura económica. 2000.
- RICŒUR, P. *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Prometeo libros. 2008.
- SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós. 1998.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós. 2010.
- SCHÜTZ, A. *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Klincksieck. 2008.
- STAKE, R. S. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata. 1999.
- YIGOTSKY, L. S. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. En Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul (eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.