

La investigación en didáctica sobre los dispositivos de formación. El caso de *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* en la formación inicial del profesorado en Letras

Marcos R. Maldonado

DILTEC, Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3

markus.rm@gmail.com

1. Introducción

En la presente comunicación, abordo la escritura de las prácticas, más en concreto, la utilización de *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* (Bombini, 2012) en la formación inicial de profesores en Letras. Pero, el tratamiento de este tema no es el objetivo principal de esta exposición. Me interesa focalizarme en la investigación y diferenciar (y por qué no, definir) este tipo de investigación en oposición a las realizadas por otras áreas. El estudio sobre *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* es el punto de argumentación que me permite demostrar cómo la actividad científica en el campo de la didáctica contribuye a la construcción de saberes que posibilitan transformar y generar nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula. A diferencia de los intereses de otras disciplinas, la investigación didáctica tiene la capacidad de ofrecer una explicación y una comprensión conjunta y coherente de las relaciones entre los procesos del tratamiento y la transformación de la información en saber, el proceso de enseñanza y la ingeniería didáctica que este provoca y el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. A través de la exposición de un estudio sobre los dispositivos de formación, observaremos cómo el interés por estos instrumentos de enseñanza ofrece una puerta de entrada para explicar y comprender el sistema didáctico de las prácticas de enseñanza en la formación inicial.

2. Los intereses en la investigación didáctica

Para poder hablar sobre los temas de interés de la investigación en el área, necesitamos, evidentemente, definir nuestro campo. Sin entrar en profundidad en la discusión epistemológica sobre la conformación de la disciplina, –para ello podemos dirigirnos a los trabajos de Bronckart et Schneuwly (1991), Schneuwly (2011) o Bombini (2015, 2018a y b), entre otros–, partimos del hecho de que la didáctica define los límites de su territorio a partir de lo que Brousseau (2007) denominó “*situación didáctica*”, situaciones educativas que se generan por la interrelación de tres componentes, comúnmente denominado “*triángulo didáctico*”: *docente*, *alumno* y *saber*. La situación

didáctica incluye *la situación de enseñanza*, que implica la organización del *medio* por parte del profesor con el fin de volver accesible un objeto de saber, y *la situación de aprendizaje* del alumno, que organiza el *medio* con la intención de asimilar el contenido de saber. Las didácticas específicas se caracterizan, según Martinand (2005) y Reuter (2010), por el lugar central que le dan a la especificidad del saber. Estas se van a interesar, a diferencia de la Didáctica General, por las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares. Según Dolz y Gagnon (2017), en referencia a la didáctica de la lengua como disciplina de investigación, sostienen que esta adopta principalmente tres perspectivas: el desarrollo de la ingeniería didáctica orientada hacia la elaboración y puesta en funcionamiento de dispositivos de enseñanza y de formación; la investigación-acción y la descriptiva de las prácticas de enseñanza que se orienta hacia la una comprensión y explicación.

Desde esta configuración, ya sea con intenciones descriptivas, explicativas o comprensivas o la combinación de las tres, podríamos identificar los recorridos prioritarios de la investigación didáctica. Partiendo de los elementos del *triángulo didáctico*, uno de estos caminos puede estar orientado hacia el interés por el *objeto de saber*. Los trabajos de Chavallard (1991) sobre la *transposición didáctica* concentran las discusiones en torno a este tema. En esta línea, la didáctica funciona como puente entre las disciplinas de referencia, la lingüística, la crítica literaria, las matemáticas, etc., y las disciplinas escolares, lengua y literatura, matemáticas, etc. Las investigaciones se focalizan por los procesos de transformación de los *saberes sabios* de las disciplinas científicas en *saberes enseñados*. Los resultados de estos estudios se convierten en el referente directo de las disciplinas escolares, quienes constituyen su objeto de saber a partir de las reflexiones realizadas en el seno de la didáctica y no de las efectuadas en el campo de las disciplinas científicas. Tal como lo define Schneuwly (2008), la didáctica tiene la capacidad de tomar los saberes producidos por las disciplinas de referencia, transformarlos en función de la economía del saber que la escuela demanda y ofrecer a las disciplinas escolares un objeto de saber adaptado a sus fines.

Los **sujetos** de la situación didáctica son, también, el objeto de interés de la investigación en el área. Cada uno de estos produce situaciones determinadas en relación con el objeto de saber: una manera de *ser*, de *hacer* y de organizar los medios con fines didácticos en un tiempo y espacio determinado. Por ejemplo, con el foco puesto en el profesor, las investigaciones se podrían interesar en la organización de los medios, materiales y discursivos, y en la transformación de la situación áulica que este efectúa

con el fin de hacer emerger determinados conocimientos en los alumnos y transformarlos en objeto de saber. Cada didáctica específica se interesará por los tipos de medios que el profesor utiliza en relación con la especificidad del objeto de saber. El interés de la interrelación que establecen los sujetos lleva a la didáctica a la necesidad de apoyarse en los estudios de otras áreas, como la pedagogía, la psicología social, la sociología o la etnografía de la comunicación.

La ingeniería didáctica, es decir, los medios que posibilitan la relación de los sujetos con el objeto de saber, también, representa un tema de interés. Esta línea se interrogaría, por ejemplo, sobre la relación de causalidad entre un instrumento y su objeto, como sostiene Vygotsky (1930/1985), la capacidad de una herramienta, material o simbólica, de ponernos en contacto con el objeto deseado. El desarrollo de la ingeniería didáctica es uno de los campos que más intereses despierta en la investigación, puesto que es el que ofrece respuestas concretas sobre la elaboración y la puesta en práctica de dispositivos de enseñanza.

Por último, otra línea de interés de la didáctica es la metarreflexión. Desde su nacimiento, hace ya más treinta años, a la par de las investigaciones sobre los temas que hemos hecho referencia, la didáctica se ha interesado por preguntarse por su existencia y su definición. Su batalla dialéctica para separarse y diferenciarse de la pedagogía la ha llevado con éxito a crear su campo de estudio. Hoy, el debate no se focaliza sobre su existencia frente a las otras ciencias, sino sobre su unidad interna y sobre su “configuración disciplinar”. Podemos citar el caso de la *didáctica del francés*, que nace en los años setenta con el fin de convertirse en el referente de la disciplina escolar “francés”, espacio curricular que se compone del estudio de la lengua y la literatura francesa. Según B. Dounay (2010), la preocupación recae en la pertinencia de la división entre una *didáctica de la lengua* y una *didáctica de la literatura*. Ante este interrogante, responde de manera contundente que la didáctica del francés se debe a la existencia de la disciplina escolar y viceversa. Mientras en la escuela exista el espacio curricular “francés”, la didáctica del francés deberá seguir configurándose a partir de la coexistencia de las disciplinas “lengua” y “literatura”. La misma reflexión puede ser traída a la configuración de la didáctica de la lengua y la literatura del español.

Por otro lado, la especificidad del saber a la que la sociedad actual aspira ha llevado a la discusión sobre la denominación “Didáctica” o “Didácticas”. En el caso de la configuración de la *Didáctica General* frente a las específicas, el mismo argumento de Bertrand Dounay respecto a las necesidades de satisfacer a las demandas de las disciplinas

escolares, la didáctica general ha tenido que ceder espacio a las específicas para que se ocupen de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se generan en torno a los saberes de cada disciplina.

2.1. La reflexión epistemológica, generación de nuevas prácticas de investigación

La investigación epistemológica de la didáctica debe ser, aún hoy, una línea de trabajo que los centros de formación y los programas de doctorado deberían ofrecer. La generación de teorías produce nuevas prácticas de investigación. Por ejemplo, durante muchos años hemos venido utilizando, con cierto orgullo, el *triángulo didáctico*. Tocar este constructo nos llevaría a cuestionarnos sobre los límites que la misma didáctica ha construido con mucho esfuerzo para definirse como campo específico. Pero, con solo revisar los trabajos de Brousseau sobre la *situación didáctica*, nos damos cuenta de que, a ese perfecto triángulo, le falta un elemento: el *contexto*. Para el autor, toda situación de enseñanza y de aprendizaje construida en torno a un objeto de saber se genera a partir de las condiciones que el contexto ofrece. Algunos especialistas, según Reuter (2013), sostienen que el contexto se transforma en el transcurso de la situación de enseñanza, por lo tanto, este no ofrece datos estables en el análisis de la situación didáctica. Para Michel Dabéne (2005, p. 34), en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura, el triángulo didáctico es insuficiente y propone, en su lugar, hablar de *constelación didáctica*, en el que incluye el *contexto social* y el *contexto escolar*. Las investigaciones etnográficas, la sociología y misma sociolingüística se han interesado por la problemática del contexto. Entonces, hablar de la situación didáctica sin incluir este elemento no nos ayuda a diferenciarnos de la *pedagogía*.

Haciendo una hipótesis epistemológica, podríamos reducir la *constelación didáctica* de Dabéne e imaginar un *cuadrado didáctico*, con la incorporación del *CONTEXTO* como elemento determinante en las interrelaciones entre *docente*, *alumno* y *saber*. Esta expansión del sistema tradicional impactaría en la investigación. Si esta fuera la realidad, la línea que se interesaría por este elemento podría abordar, con toda autoridad, las problemáticas de *las prácticas de enseñanza y de aprendizaje*, puesto que, como toda práctica, esta está situada y, por lo tanto, no es posible diluir su simbiosis con el contexto. El problema científico de la inestabilidad del contexto sería abordado desde la diacronía de la situación didáctica. La noción *espacio-tiempo* que aporta este cuarto elemento nos acercaría más a una *antropología de la didáctica* en el sentido de Chevallard (1996) y nos

llevaría a una explicación y comprensión más realistas de las prácticas efectivas que se generan en torno a los contenidos de saber.

La expansión del triángulo didáctico, producto de una investigación de tipo epistemológico, validaría ciertas prácticas de investigación y ampliaría nuestra visión sobre cuáles son nuestros temas de interés.

3. La didáctica de la formación y la problemática de los dispositivos de formación

En cuanto a la investigación que presentaremos sobre *los guiones conjeturales y los autorregistros*, se ubica en la línea de la ingeniería didáctica. En concreto, nos interesamos por los dispositivos de formación y nos interrogamos por la eficacia instrumental o capacidad mediadora de estos en relación con el objeto de saber de las prácticas de enseñanza.

Con el propósito de situarnos, el estudio surge de las necesidades e intereses de la didáctica de la formación docente (Pastré, 2011), más específicamente, de la formación de profesores de lengua y literatura. Sobre la definición de esta disciplina y sus referentes, no los voy a abordar en esta oportunidad, pero haré referencias a algunos de los elementos generales propios de esta disciplina con el fin de comprender el lugar y el rol que cumplen los dispositivos en el sistema didáctico de la formación docente.

Portugais (1995), desde el campo de la didáctica de las matemáticas, se interesó en la teoría de la *situación didáctica* de Brousseau. Observó que, durante las prácticas de enseñanza, la situación de formación se construye por el contacto de dos situaciones diferentes. La primera está integrada por los sujetos de la formación: el formador y el practicante. El objeto de saber de este sistema son los saberes relativos a la acción didáctica. La segunda situación es la que se desarrolla en el contexto escolar, en la que el practicante asume el rol de profesor. En esta, el contenido de enseñanza es el saber específico de la disciplina: lengua, literatura, etc. En esta teoría, vemos la importancia que cobra el contexto para poder definir la situación de enseñanza. Portugais sostiene que la situación didáctica del aula representa el objeto de saber de la situación de formación y que ambas situaciones se autorrefieren y autorregulan mutuamente.

En un sistema de doble triangulación como el de las prácticas de enseñanza de la formación inicial, la eficacia del dispositivo depende de su capacidad instrumental para poner en contacto las dos situaciones didácticas, de servir a la circulación de saberes que

existe entre estos dos contextos y de transformar el comportamiento del sujeto de la formación, en otras palabras, de permitir que el practicante asimile los contenidos de la formación que le permitirán transformar sus prácticas de enseñanza. Desde la teoría de la actividad de Vygotsky (1930/1985), nos preguntamos por la relación de *causalidad* del acto instrumental con el objeto de la actividad.

El interés de la investigación sobre *los guiones conjeturales y los autorregistros* como dispositivos de formación viene de la mano por su naturaleza instrumental de una situación de enseñanza concreta. Preguntarnos por la eficacia de estos dispositivos desde el punto de vista didáctico es entrar al sistema didáctico de las prácticas por la puerta de los *medios*, en el sentido de Brousseau. En otras palabras, nos lleva a la problemática central de las investigaciones en didácticas: *los medios que introduce el profesor para que el estudiante efectúe la junción con el saber y la manipulación que este hacen de los medios ofrecidos*.

4. El guión conjetural y el autorregistro como problema de investigación

La investigación que hemos realizado sobre estos dispositivos se enmarca, como ya hemos aclarado, en una perspectiva didáctica. Nos hemos preguntado *¿en qué medida estos dispositivos funcionan como instrumentos del sistema de actividad de las prácticas?*, es decir, por la naturaleza instrumental de *los guiones conjeturales y los autorregistros*, su finalidad práctica, y *¿cómo la manipulación de estos instrumentos permitía la construcción de saberes prácticos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura?*, problemática que apunta a la relación de causalidad entre el acto instrumental y el objeto de la actividad, su finalidad cognitiva. Estas dos problemáticas nos llevaron a focalizarnos en *la esfera de actividad de la proyección de la acción*, es decir, la planificación de clases, *la esfera de actividad del retorno*, el momento de la reflexión sobre la clase dada, y en *la esfera de la actividad de la interacción didáctica*. Con esfera de actividad, nos referimos a la idea de Bajtín (2012), quien sostiene que toda actividad humana contextualizada está relacionada con un uso particular del lenguaje. Esta perspectiva nos permite abordar los discursos que generan estas tres actividades, propias de las prácticas de enseñanza: *la planificación, el retorno y la interacción didáctica*.

Cuatro perspectivas teóricas, todas provenientes de distintos campos del saber, nos permiten construir nuestro posicionamiento ante las prácticas. La primera de ellas es *la teoría de la actividad histórico-cultural* de Engeström (2015) quien nos permite explicar y comprender *qué y cómo* los sujetos aprenden mientras resuelven conjuntamente una

actividad cotidiana. En relación con esta, la *teoría interaccionista* de Goffman (1973) y las *teorías sociales y fenomenológicas* de la acción racional (Schutz, 2008), las cuales nos hablan, desde una perspectiva sociológica, de la regulación del comportamiento de los sujetos en los momentos de interacción. Por último, la *teoría social del conocimiento* (Vygotsky, 2009, 2017; Bruner, 2002). A partir de estos cuatro pilares teóricos nos hemos acercado a nuestra problemática con la concepción de que las prácticas conforman un sistema de actividad en sí mismo y que la asimilación de conocimientos es el producto del desarrollo de la actividad, de la resolución conjunta de problemas y de la interacción (verbal) entre los sujetos implicados (Maldonado, 2019).

4.1. Metodología y procedimiento de análisis

Ante esta complejidad, la metodología de análisis se conformó siguiendo la lógica del sincretismo propuesto por Kerbrat-Orecchioni (2005) en su análisis del discurso en interacción, del análisis hermenéutico y fenomenológico del discurso de la acción (Ricoeur, 1988, 2000, 2008) y del análisis etnográfico de la interacción didáctica (Cambra Giné, 2003; Cicurel 2002, 2011). Este tipo de metodología pone en relación los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el discurso y la actividad, lo que significa que realizamos un *análisis sociodiscursivo* de la situación didáctica.

El procedimiento del análisis consistió en la identificación de los saberes que se movilizaban tanto en la planificación de la acción, en *los guiones conjeturales*, y en el retorno, en *los autorregistros*, y cómo estos se transformaban en la interacción didáctica con los tutores formadores a través de una negociación de sentidos. En cuanto a estas transformaciones, intentábamos identificar las causas que las provocaban, lo que nos obligaba a mirar la relación de las estrategias discursiva de los tutores y la experiencia de la acción con los procesos cognitivos de los practicantes. Por ejemplo, en uno de los casos analizados, Laura, la practicante propone leer el cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. Como actividades de prelectura, primero introduce un poema que aborda el tema de los límites entre el sueño y la realidad y, luego, propone realizar hipótesis de lectura a partir del título y el contenido del epígrafe del cuento. Ante estas dos actividades, Martina, la tutora dice:

Martina: Vale! Siempre son buenos disparadores... Lo que me preguntaba es que, si teniendo esto [*lectura del epígrafe*] como actividad previa a la lectura, ¿será necesario leer el fragmento antes citado [*el poema*]? (más que nada porque ya anticipa mucho... Ojo, quizás esto sea provechoso, aunque para mí le saca un poquito de misterio o gracia: imagino que cuando lean

que duerme o tiene una pesadilla, ya podrían intuir –quizás no- que se trata de ese mismo juego entre sueño y realidad) Se entiende?

El contenido que está trabajando la tutora en este caso es sobre la utilización de los dispositivos de predicción de la lectura. El saber no aparece mencionado directamente, sino que es abordado mediante las preguntas que presentan situaciones hipotéticas contrarias a las imaginadas por Laura. Luego, una serie de estrategias de cortesía le permiten no atacar de manera directa la propuesta de la practicante. El conjunto de estas estrategias discursivas permitió que Laura se diera cuenta de lo que produciría si utilizaba los instrumentos que proponía y decide modificar sus actividades:

Laura: Comprendo. Creo que, si bien tenía en cuenta la “sorpresa” de la inversión final en lo real/onírico, no estaba pensando en que el hecho de la posibilidad de ser un sueño también sorprende al principio, cuando ingresa la escena de la guerra florida al relato. Quitaré esta parte introductoria. Pensé en mostrarles algunas pinturas de Dalí, especialmente aquellas que juegan con la percepción mostrando dos posibilidades (o más) de lectura visual según la mirada, y relacionarlo con el cuento ya visto y con esa “sensación” que nos deja de “vacilar” (...)

La transformación de los conocimientos que Laura tenía sobre los disparadores de lectura se modificó por la intervención de Martina. Nuestro procedimiento de análisis consistió en identificar los contenidos de saber y determinar en qué medida se modificaban y cuáles eran las causas de esas modificaciones.

4.2. Resultados

El análisis categorial y secuencial efectuado sobre el corpus de *guiones conjeturales* y *autorregistros* seleccionados nos permitió obtener dos tipos de resultados. Por un lado, los referidos a las tres esferas de actividad, *la planificación, el retorno y la interacción didáctica*, y, por el otro, los que nos ofrecieron indicios que respondían a nuestras preguntas de investigación.

Respecto a la esfera de actividad de la planificación, en *los guiones conjeturales* hemos observado que los practicantes proyectan sus acciones en función de una diversidad de saberes o estructuras cognitivas de distintas naturalezas. Estos saberes poco tienen que ver con las teorías oficiales aprendidas durante la formación teórica. Los practicantes basan sus acciones en preconcepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las prácticas de lectura y escritura, etc. conformadas históricamente en sus trayectorias personales como aprendices. Estas preconcepciones, relacionadas con *creencias y representaciones*, en el sentido de Boudon (2008) y Moscovici (2013) o Jodelet (1989), influyen directamente en el proceso de toma de decisiones didácticas. Por otro lado, las teorías oficiales se ven modificadas por la influencia de este sistema de saberes implícitos

creando un repertorio didáctico personalizado y subjetivo. Estos saberes de referencia se manifiestan discursivamente en las justificaciones o en las explicaciones de los motivos de las actividades propuestas. El tipo de discurso que prevalece en este dispositivo es el narrativo hipotético y la reformulación.

En cuanto a la esfera de actividad del retorno, *los autorregistros* muestran las interpretaciones que los practicantes efectúan de sus propias experiencias. Al igual que en la planificación, los sistemas de creencias, representaciones y saberes de referencia que posee el practicante funcionan como filtro en la interpretación. Estos orientan la mirada de los practicantes sobre los eventos que le son significativos y le asignan un valor axiológico. Esta valoración rara vez se aleja de las preconcepciones que posee.

Por último, sobre la esfera de la interacción didáctica, los resultados del análisis nos permiten sostener que el objeto de las interacciones entre los tutores y los practicantes no son las acciones didácticas ni las teorías oficiales en sí, sino son los sentidos que los practicantes asignan a estos dos. Cada vez que el tutor observaba que el practicante explicitaba en su discurso un sentido contrario o más o menos alejado a los sentidos de las teorías oficiales, este intervenía, poniendo en cuestión dicho sentido. Este hecho desencadenaba una negociación de sentidos en la que cada uno recurría a una serie de recursos discursivos con el fin de convencer al otro de la validez de lo que sostenía. Este evento produce que los sentidos de las prácticas se modifiquen o transformen. Cognitivamente, la transformación de sentido mediante la negociación es el medio que más movimiento producía en los repertorios didácticos de los practicantes.

Respecto a nuestra problemática principal, estos resultados nos permiten ofrecer una respuesta a nuestras preguntas de investigación. En cuanto a nuestra primera, *¿en qué medida estos dispositivos funcionan como instrumentos del sistema de actividad de las prácticas?*, tanto *los guiones conjeturales* como *los autorregistros* son instrumento de la esfera de la actividad a la que pertenecen. En la situación didáctica analizada, no son objetos en sí mismo, es decir, no forman parte de el objetivo de la actividad, sino que sirven para la instancia del desarrollo de la actividad misma. Esto se ve evidenciado por su carácter de textos inconcluso o abiertos. Según Schutz (2008), la proyección de la acción demanda de un pensamiento hipotético y reformulativo constante. La acción proyectada se modifica constantemente en función de la aparición de nuevas evidencias o información. El guión conjetural vehiculiza ese tipo de pensamiento al permitir a los practicantes reformular sus clases a partir de la adquisición de nuevos indicios provenientes, ya sea de los tutores o del contexto mismo de la acción. En este sentido, los

guiones conjeturales resuelven el problema de las necesidades del pensamiento sobre la acción futura.

En cuanto a la esfera de actividad del retorno, *el autorregistro* posibilita dos fenómenos relacionados: la alteridad y la explicitación de los sentidos subjetivos. La alteridad, desde el punto de vista de Bajtín, consiste en la construcción de la consciencia de *Yo* frente a la palabra del *Otro*. En su relato, el practicante se observa desde un *aquí-ahora* la acción de su *Yo* en un *allí-antes* de la clase. Desde su aquí y ahora, valora su experiencia, pero esta valoración la realiza en diálogo con *Otro*, el tutor o un compañero. Su discurso no es un monólogo consigo mismo, sino forma parte de un diálogo con otro. Este dialogismo del *autorregistro* permite que la construcción de la imagen propia sea el resultado de la interacción social. En cuanto a la explicitación de los sentidos subjetivos, el practicante, en su interpretación del evento didáctico pasado, deja trazas su punto de vista, y al hacerlo, emergen a la superficie las estructuras mentales que regulan su comportamiento.

Respecto a la segunda pregunta, *¿cómo la manipulación de estos instrumentos permitía la construcción de saberes prácticos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura?*, la versatilidad discursiva de estos dispositivos posibilita que estos se ajusten a las necesidades de cada esfera de actividad. Del lado de la planificación, la construcción de los guiones conjeturales a partir de instancias de interacción verbal permite que el pensamiento de la acción se efectúe de manera conjunta. En esta instancia, el objeto de la actividad es *la acción futura* y cada interactuante aporta soluciones distintas según sus experiencias. La negociación verbal permite que las soluciones sean una construcción colectiva, posicionando a las prácticas dentro las perspectivas propias de la teoría de la actividad histórico-cultural. La construcción de saberes prácticos en la instancia de planificación se efectúa desde la resolución conjunta de problemas. Esto produce una significatividad mayor en los tipos de saberes asimilados. Los autorregistros, por su parte, permiten situar el objeto de la interacción en los sentidos subjetivos que los practicantes asignan a sus experiencias. La movilización cognitiva se orienta, por lo tanto, en la resignificación de las prácticas de enseñanza vividas.

Estos procesos discursivos y de movilización cognitiva suceden dentro del acto instrumental que crean *los guiones conjeturales* y *los autorregistros*. Por lo tanto, estos dispositivos son herramientas eficientes que permiten la transformación y la construcción de saberes docentes durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial.

5. Conclusiones

La escritura de las prácticas como dispositivo de formación se encuentra dentro de la órbita de los intereses de la investigación didáctica. El estudio sobre *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* nos llevó a cuestionarnos no por la naturaleza del instrumento, no hemos realizado una caracterización discursiva de estos textos, sino en cómo estos dispositivos funcionan en el sistema didáctico de la formación. Los resultados obtenidos nos posicionaron en el centro de los debates didácticos, la creación y la manipulación de los *medios* en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje con fines pedagógicos, es decir, la puesta en relación de los practicantes con los saberes.

Como lo hemos demostrado, la investigación en didáctica puede valerse de distintas perspectivas teóricas y recurrir a otros campos disciplinares sin poner en riesgo su autonomía. La historia de su conformación a partir de las fronteras o de las zonas de contacto entre las disciplinas pertenecientes a las ciencias de la educación, las disciplinas científicas y las ciencias cognitivas otorgan a la didáctica una elasticidad epistemológica que valida su acceso a la producciones de saberes de sus referentes, apropiarse de ellos y adaptarlos a sus necesidades: describir, explicar y comprender la gestión y la transformación de la información en saber por parte del docente en las situaciones de enseñanza y la manipulación por parte del estudiante, en las situaciones de aprendizaje, de los medios dispuestos por el profesor, con el fin de apropiarse del saber. De esta forma, los conocimientos que la investigación didáctica genera se convierten en los referentes directos de las disciplinas escolares, puestos que su finalidad, más allá de explicar y comprender, es generar prácticas de enseñanza contextualizadas en torno a un objeto de saber determinado. A diferencia de las prácticas de enseñanza que la pedagogía produce, la didáctica intenta (o debería) evadirse del discurso normativo o deóntico propio de la pedagogía.

Aquellas investigaciones que ponen el foco en uno de los elementos del sistema didáctico y en las prácticas que este genera, ya sea en el saber o en los sujetos, solo ofrecen una visión parcial y descontextualizada de las problemáticas de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Estas podrán representar estudios descriptivos ejemplares, por ejemplo, de lingüística, sobre los contenidos de lengua en el ámbito educativo, pero nunca podrán aspirar a convertirse en referentes de las disciplinas escolares, puesto que en sus intereses no está presente la ecología del saber de los sistemas educativos, sino en generar principios que determinen lo que se debe o no enseñar.

Por finalizar, la investigación didáctica puede interesarse por intentar responder a preguntas básicas como *quién/es, qué, cómo, por qué y dónde* de la situación didáctica, pero ofrecer una respuesta a una de estas problemáticas debe llevarnos implícitamente a responder el resto. Esta concepción holística de la investigación didáctica no reduce su rigurosidad científica. Si este fuera el caso, la rigurosidad no está en la amplitud de la mirada sobre los fenómenos que intervienen en nuestra problemática, sino en los métodos y en la fiabilidad de nuestros resultados.

6. Bibliografía

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: El hacedor.
- Bombini, G. (2018a). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Bombini, G. (2018b). *Misceláneas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Boudon, R. (2008). *Le relativisme*. Paris, France : PUF.
- Bronkard, J.-P., et Schneuwly, B. (1991) *La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable*, en *Éducation et Recherche*, 13, 8-26.
- Brousseau, G. (2007). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Psicología
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France: Didier.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, France : La pensée sauvage éditions
- Chevallard, Y. (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Dans Brun Jean (Dir.). *Didactique des mathématiques*, pp. 145-196. Lausanne, Suisse : Delechaux et Niestlé.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, *AILE*, 16, 145-164. Recuperado de URL : <http://journals.openedition.org/aile/801>
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques* 149-150, 41-55. DOI : 10.4000/pratiques.1693
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2017). « Didactique des langues ». Dans van Zanten, A. et Rayou, P. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. 183-187. Paris, France : UPF
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. (2da Ed.). Cambridge, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *Lad présentation de soi*. Paris, France : Minuit.
- Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris, France : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France: Armand Colin.
- Maldonado, M. (2019). *La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico*. (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Martinand, J.-L. (2005). « Didactique ». Dans Champy P. & Etévé C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 268-269. Paris, France : Retz.
- 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
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : UPF
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Reuter, Y. (2010). « Didactique ». Dans Reuter Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 69-73. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ricœur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid, España: Catedra.
- Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricœur, P. (2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Schneuwly, B. (2008). 3. De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans : Jean-Louis Chiss éd., *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. 47-59. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chiss.2008.01.0047.
- Schneuwly, B. (2011). *Subject didactics: an academic field related to the teacher profession and teacher education*. In Hudson B. et Meyer M. A. (dir.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*, pp. 275-286. Opladen, Farmington Hill, Barbara Budrich Publishers.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck
- Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. En Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul (eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Barcelona, España: Crítica
- Vygotsky, L. S. (2017). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.