



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# La circulación de saberes en la formación inicial del profesorado de lengua y la construcción del repertorio didáctico

Programa de doctorado en didáctica de las ciencias, las  
lenguas, las artes y las humanidades

Doctorando: Marcos Roberto Maldonado

Directores: Dr. Juli Palou Sangrà y Dra. Encarnación Carrasco

Tutor: Dr. Juli Palou Sangrà

Membre de la

LE  
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona  
Knowledge  
Campus



Health Universitat  
de Barcelona  
Campus



*A mis padres, Roberto y Sara,  
quienes me enseñaron que la vida consiste en  
superarse así mismo.*

*À Gwénaël,  
qui a cru en mon projet et m'a aidé à le réaliser.*





## Agradecimientos

En el proceso de realización de esta tesis varias personas se vieron implicadas en diferentes grados y en distintos momentos. Sin la contribución de todos ellos, este trabajo hubiese sido imposible.

Quiero agradecer:

A mis directores, el Dr. Juli Palou Sangrà y la Dra. Encarnación Carrasco, quienes, desde su rol, me dedicaron tiempo en guiarme y me brindaron en todo momento libertad de decisión y de acción. En cada encuentro con ellos, la confrontación de los puntos de vistas y las reflexiones sobre las teorías y las metodologías me permitieron construir una visión de la investigación en el área, que es la que se refleja en esta tesis.

Al equipo de cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Universidad de Buenos Aires (UBA), quienes, desde un primer momento, se mostraron interesados en mi proyecto y me brindaron de manera incondicional el acceso directo a todo su trabajo para que pudiera recolectar los datos. Posterior a ello, las respuestas a mis inquietudes, el intercambio de puntos de vistas y las reflexiones conjuntas fueron importantes para poder comprender y analizar los datos.

Al Dr. Gustavo Bombini, por las reflexiones y discusiones constantes que hemos tenido sobre *los guiones conjeturales* y *los autorregistros*, sobre la formación inicial y sobre el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Estas conversaciones me ayudaron a conectar las líneas de investigación provenientes de Latinoamérica con las europeas.

A la Dra. Mabel Giammateo, quien me orientó en la reflexión teórica del análisis lingüístico del discurso.

En especial, a la Dra. María Elena Haury, quien vio en mí, siendo aún un estudiante del profesorado en Letras, mi interés por la Didáctica y me propuso ser ayudante en su cátedra. Durante más de 12 años dedicó tiempo y esfuerzo en formarme en el área y en transmitirme toda su experiencia. La proyección de esta tesis comenzó el día que comencé a trabajar a su lado.

Je remercie également tous les membres du Laboratoire DILTEC de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, qui ont accepté ma proposition de séjour doctoral et m'ont inclus pendant tout ce temps dans les différentes activités organisées. Surtout Mme Cristelle Cavalla, Directrice du département de Didactique du FLE, qui m'a reçu et m'a accompagné tout au long de mon séjour. Sans votre soutien et votre patience dans mon processus d'apprentissage du français, mon introduction au monde francophone de la recherche en didactique des langues n'aurait pas été possible.

Merci à tous les professeurs et spécialistes qui ont pris le temps de m'écouter et de me guider dans le processus de cette thèse. Grâce à ces rencontres et à leurs contributions, j'ai pu définir mon sujet, découvrir des auteurs et des théories qui m'étaient jusqu'alors inconnus pour moi et discuter des résultats des analyses : A Mme Francine Cicurel, M. José I. Aguilar Río et Mme. Muriel Molinie du DILTEC, Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3, à M. Joaquim Dolz-Mestre de l'Université de Genève, à Mme. Roxane Gagnon de l'HEP de Vaud de Lausanne et à Mme. Mariella Causa de l'Université Bordeaux Montaigne.

Du côté personnel, je veux remercier Gwénaél, partenaire de vie à qui je dédie cette thèse, pour avoir cru en mon projet de formation et pour m'avoir soutenu sans condition.

Merci à ma belle-famille française, le Jacoutots et le Schruoffenegers, qui m'ont soutenu et encouragé pendant la rédaction de la thèse et ont consacré du temps et des efforts à m'enseigner le français.

Por último, agradezco a mi familia de Argentina, a mis padres y hermanas, que desde la distancia me apoyan y se enorgullecen de cada uno de mis logros.

## ***Resumen***

Desde un encuadre etnográfico, esta tesis se interesa por la problemática del aprendizaje de los saberes docentes y de la construcción del repertorio didáctico (Cicurel, 2007; Causa, 2012) durante las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado en lengua. En la realización del Prácticum, el estudiante desarrolla una actividad que implica moverse en dos situaciones distintas: el contexto de la institución formadora (la universidad) y el contexto de la escuela. En la situación de formación, el profesor formador utiliza una serie de dispositivos pedagógicos con el fin de problematizar las prácticas. Por intermedio de estos dispositivos, el estudiante se interroga sobre su acción y, en la búsqueda de respuestas, construye conocimiento. En términos de Vanhulle (2009) y de Vinatier (2013), los saberes profesionales docentes no se transmiten, sino que se construyen y nacen de la acción y del análisis de las prácticas en situación. Teniendo en cuenta esta concepción, abordar la problemática de la construcción de saberes pedagógicos y del repertorio didáctico durante el Prácticum implica, en primer lugar, preguntarnos por las características particulares del sistema didáctico de esta instancia de formación y, luego, considerar las relaciones que se establecen entre los elementos de este sistema particular: profesor formador, dispositivos de formación, estudiante en formación y saberes. Con el propósito de ofrecer una explicación y una comprensión de los procesos de aprendizaje durante las prácticas profesionales, nos proponemos conocer los tipos de saberes y los modelos mentales que conforman y configuran el repertorio didáctico de los estudiantes y 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 5 casos seleccionados de las prácticas de enseñanza del programa de formación inicial del profesorado secundario en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. El corpus de datos está compuesto por *guiones conjeturales* – narraciones proyectivas – y *autorregistros* –narraciones reflexivas. Estos textos son dispositivos de formación utilizados durante el Prácticum y son escritos de manera conjunta entre los estudiantes y los formadores. 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).

El análisis efectuado sobre los dispositivos nos permitió observar que los saberes profesionales se construyen, por un lado, a partir de la puesta en relación de los saberes teóricos y las teorías implícitas con la experiencia sobre el terreno y, por el otro, a partir de la resignificación de los saberes emergidos de la acción durante las interacciones con los formadores. La experiencia de la acción y las confrontaciones con los profesores provocan que las estructuras creadas por los estudiantes sean puestas en cuestión y resignificadas nuevamente. El rol de las teorías implícitas y de las trayectorias personales influyen directamente en este proceso, puesto que, según del grado de cristalización de estas estructuras, la resistencia a la resignificación será mayor o menor. Los practicantes, a partir de interpretaciones subjetivas, asimilan los saberes conformados, los cuales son organizados dentro del repertorio didáctico. Estos nuevos saberes establecen conexiones de sentidos con los otros saberes, que no necesariamente provienen de la formación académica. Por último, el rol del dispositivo en esta construcción juega un papel determinante, puesto que representa el medio por el cual los estudiantes pueden acceder al objeto de las prácticas: los saberes profesionales.

## ***Abstract***

During the initial training that future language teachers receive they acquire teaching knowledge through professional teaching practice. This knowledge shapes the teaching repertoire (Cicurel, 2007; Causa, 2012).

With the intention of explaining and understanding this acquisition from an ethnographic point of view, we aim to reveal the types of knowledge and mental models that form and shape trainee teachers' teaching repertoire, as well as to analyse the decision-making process in the moment of planning actions during verbal interactions between trainees and trainers.

We used a qualitative case-study methodology (Stake, 1999) to observe 5 cases, chosen from the teaching practice classes of the initial teacher training course for secondary school in the Universidad de Buenos Aires, Argentina. Our corpus of data is made of *guiones conjeturales* – projective narrations – and *autorregistros* – reflective narrations. Our analysis – categorical, sequential and theoretical (Cambra Giné, 2003) – is based on the hermeneutic-phenomenology framework brought forth by P. Ricoeur (1988, 2000) and on the analysis of the *discourse-in-interaction* suggested by Kerbrat-Orecchioni (2005).

Our analysis allowed us to observe that teaching knowledge is, on the one hand, built from connecting theoretical knowledge and trainees' implicit theories with first-hand experience of teaching. On the other hand, teaching knowledge is also built through the resignification of the knowledge that emerges from the act of teaching during interactions with trainers. Experiencing action and discussions with their tutors lead trainees to question and re-signify their teaching knowledge. Parting from their subjective interpretations, trainees assimilate this newly-shaped knowledge, which is organised within the teaching repertoire. This new knowledge makes meaningful connections with other types of knowledge, which do not necessarily derive from academic training.

## *Résumé*

D'un point de vue ethnographique, cette thèse s'intéresse à la problématique de l'apprentissage des savoirs pédagogiques et de la construction du répertoire didactique (Cicurel, 2007 ; Causa, 2012) pendant les stages dans la formation initiale des enseignants en langue. Afin d'offrir une explication et une compréhension de cette problématique, nous proposons de connaître les types de savoirs et les modèles mentaux qui composent et configurent le répertoire didactique des stagiaires et d'analyser le processus décisionnel dans la planification des actions lors des interactions verbales entre les étudiants en formation et les professeurs formateurs. A partir d'une méthodologie qualitative et d'étude de cas (Stake, 1999), nous avons observé 5 cas sélectionnés du stage du programme de formation initiale des enseignants secondaire en Lettres de l'Université de Buenos Aires, Argentine. Notre corpus de données est composé de guiones conjecturales - narrations projectives - et de autorregistros - narrations réflexives. Notre méthode d'analyse, catégorique, séquentielle et théorique (Cambra Giné, 2003) est construite à partir du modèle de la phénoménologie herméneutique de P. Ricoeur (1988, 2000) et de l'analyse du discours en interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005).

L'analyse effectuée sur les dispositifs nous a permis d'observer que les savoirs pédagogiques se construisent, d'une part, par la mise en relation entre les savoirs théoriques et les théories implicites et les expériences du terrain et, d'autre part, par la resignification des savoirs issus des actions lors des interactions avec les formateurs. L'expérience de l'action et les confrontations avec les professeurs font que les structures créées par le stagiaire sont remises en question et resignifiées. Les stagiaires, par le biais d'interprétations subjectives, assimilent les savoirs conformés, qui sont organisés dans le répertoire didactique. Ces nouvelles connaissances établissent des liens de sens avec les autres connaissances, qui ne proviennent pas nécessairement de la formation académique.

# ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	16
INTRODUCCIÓN.....	18
1.Motivos y construcción de la problemática.....	19
1.1. El interés por la formación inicial del profesorado en lengua.....	19
1.2. Resignificación de la formación inicial desde una visión socio-antropológica.....	20
1.3. Las prácticas de enseñanza como actividad en alternancia.....	22
1.4. El interés por los dispositivos de formación.....	23
1.5. El repertorio didáctico y la acción pedagógica.....	24
2.Un eclecticismo teórico en el abordaje de la problemática.....	25
3.Precisión temática.....	26
4.Un objeto de estudio de naturaleza relacional y el corpus de datos.....	26
4.1. Implicancias metodológicas.....	27
5.Organización y estructura de la tesis.....	28
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>32</b>
Capítulo I: Los sujetos y la acción. La acción racional, la actividad y el aprendizaje histórico-cultural.....	33
1. Teoría de la acción.....	34
1.1. El conocimiento del <i>sentido común</i> .....	37
1.1.1. La organización cognitiva del conocimiento del <i>sentido común</i> .....	42
1.1.2. La proyección de la acción.....	45
1.2. Las competencias del <i>ser</i> y el <i>hacer</i> dentro de la teoría de la acción.....	50
1.3. El esquema semántico de la acción.....	53
2.La teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo.....	54
2.1. El aprendizaje expansivo.....	60
2.1.1. Las contradicciones.....	63

3. La acción pedagógica .....	65
3.1. La acción pedagógica como un <i>esquema de acción</i> .....	66
3.2. La acción pedagógica como agente transformador .....	67
3.3. La acción pedagógica como co-actividad.....	69
Capítulo II: Los sujetos y el saber. Los saberes profesionales y la organización del pensamiento de los profesores .....	71
1. Entre el saber, el conocimiento, la representación social y la creencia .....	71
2. Los saberes del docente, una categoría heterogénea y compleja de abordar .....	75
2.1 El <i>repertorio verbal docente</i> , un tipo de saber profesional .....	77
3. Los saberes docentes contenidos en un <i>repertorio didáctico</i> .....	80
3.1 Creencias, representaciones y saberes .....	82
3.1.1 Creencias centrales, creencias periféricas.....	83
3.1.2 Conformación del repertorio didáctico .....	84
Capítulo III: Los sujetos y el aprendizaje. La formación inicial de profesores .....	87
1. El aprendizaje en las prácticas de enseñanza en la formación inicial .....	89
1.1. La circulación de saberes y la doble triangulación.....	90
1.2. Los dispositivos de formación y la escritura reflexión.....	93
1.2.1 El objeto de la reflexión .....	95
1.3. La co-construcción de los saberes profesionales .....	98
<b>SEGUNDA PARTE: PROBLEMÁTICA Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>101</b>
Capítulo IV: Definición del objeto de estudio, objetivos y preguntas de investigación... ..	102
1. Propuesta de objeto de estudio y constitución del corpus de datos.....	102
2. La problemática general y preguntas de investigación .....	104
3. Los propósitos y objetivos de la investigación .....	106
4. Intereses y aportes al campo de la didáctica de la formación inicial .....	107
<b>Tercera parte: Marco metodológico .....</b>	<b>109</b>
Capítulo V: Contexto de la investigación .....	110
1. La formación del profesorado en lengua y literatura en Argentina.....	110
2. El programa de formación inicial de la carrera del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires .....	112
2.1. El espacio curricular prácticas de enseñanza.....	113
2.1.1. El dispositivo de formación: <i>los guiones conjeturales</i> y <i>los autorregistros</i> .....	114
2.1.1.1. Características textuales y paratextuales de los datos .....	114
2.1.1.2. El proceso de producción de los textos .....	116
2.1.1.3. Los objetivos de la actividad .....	118



2.1.1.4. La situación enunciativa y los roles de los enunciadores .....	119
Capítulo VI: Fundamentos metodológicos .....	121
1. Encuadre metodológico.....	121
2. Recolección de datos.....	123
2.1. Organización del universo de documentos y constitución del corpus de análisis ....	123
2.2. Transformación de los datos recolectados en datos analizables.....	128
3. Descripción de los casos .....	131
3.1. Laura y Martina (G1).....	131
3.2. Clara y Josefina (G2).....	132
3.3. Lucía y Josefina (G3) .....	132
3.4. Nora y Bernarda (G4).....	133
3.5. Julieta y Martina (G5).....	133
Capítulo VII: Organización y procedimiento de análisis.....	134
1. Organización del análisis: Los niveles, las dimensiones y las unidades.....	134
1.1. Nivel micro del discurso.....	135
1.1.1. La generación de categorías en el nivel micro .....	136
1.1.1.1 Las categorías temáticas .....	139
1.1.1.2 Las categorías de valor .....	140
1.1.1.3 Las categorías de subjetividad.....	146
1.1.1.4 Las categorías secuenciales .....	148
1.1.1.5 Las categorías cotextuales .....	148
1.1.2. Codificación de las categorías del nivel micro en el análisis categorial .....	149
1.2. Nivel macro del discurso .....	149
1.2.1 La generación de las categorías en el nivel superficial del discurso.....	155
1.2.1.1 Las categorías de la dimensión interaccional .....	155
1.2.1.2 Las categorías de la dimensión de la acción.....	156
1.2.1.3 Las categorías vinculares.....	158
1.3. Síntesis metodológica .....	159
2. Procedimiento análisis .....	161
<b>CUARTA PARTE: ANÁLISIS .....</b>	<b>162</b>
Capítulo VIII: Análisis del caso de Lucía y Josefina.....	163
3. Análisis categorial .....	165
3.1. Identificación códigos en ATLAS.ti.....	165
3.2. Síntesis interpretativa de la Red Semántica Repertorio Didáctico de Lucía .....	192
3.1.1. Núcleo Temático – Enseñanza .....	195
3.1.2. Núcleos Temáticos – Escritura y Evaluación .....	195
3.1.3. Núcleos Temáticos – Lectura, Contenidos y Literatura.....	198
3.1.4. Núcleos Temáticos – Alumnos y Aprendizaje.....	198
3.1.5. Núcleo Temático – Profesión.....	201

3.3. Análisis interpretativo de la categoría subjetivemas: imagen de los alumnos y la construcción del rol docente de Lucía .....	203
3.4. Los contenidos de formación y los saberes emergentes .....	205
3.5. Las resignificaciones de las UT .....	209
4. Análisis secuencial .....	211
4.1. Acción Planificada: Unidades Monológicas y Unidades Dialógicas .....	211
4.2. Acción Experimentada: Unidades Monológicas y Unidades Dialógicas .....	248
<b>QUINTA PARTE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>259</b>
Capítulo IX: Resultados .....	260
Capítulo X: Discusión de resultados .....	299
1. Discusión de la metodología y alcance de los resultados .....	299
2. Interpretación y discusión de los resultados .....	302
2.1. Conformación, configuración y evolución del repertorio didáctico .....	302
2.1.1. La configuración del repertorio didáctico .....	303
2.1.2. Las creencias, las representaciones y los saberes .....	308
2.1.3. Evolución del repertorio didáctico .....	312
2.2. Los saberes y la acción: El repertorio didáctico en la toma de decisiones .....	315
2.2.1. La acción proyectada .....	316
2.2.2. La acción experimentada .....	329
2.3. El aprendizaje y la co-construcción de saberes en la interacción verbal .....	330
2.4. El rol del dispositivo de formación en la conformación de saberes profesionales ...	
.....	337
Chapitre X : Discussion des résultats ( <i>français</i> ) .....	342
1. Discussion de la méthodologie et de la portée des résultats .....	342
2. Interprétation et la discussion des résultats .....	344
2.1. Conformation, configuration et évolution du répertoire didactique .....	345
2.1.1. La configuration du répertoire didactique .....	346
2.1.2. Croyances, représentations et savoirs .....	350
2.1.3. Évolution du répertoire didactique .....	354
2.2. Le savoir et l'action : Le répertoire didactique dans la prise de décision .....	357
2.2.1. L'action projetée .....	358
2.2.2. L'Action expérimentée .....	368
2.3. L'apprentissage et la co-construction des connaissances dans l'interaction verbale .....	369
2.4. Le rôle du dispositif de formation dans la constitution des savoirs professionnels .....	375
Capítulo XI: Conclusiones .....	379
1. En relación con la problemática, los datos y la metodología de análisis .....	379
2. En relación con los resultados .....	382
3. Limitaciones .....	385
4. Aportes .....	386

5.Perspectivas.....	391
Chapitre XI : Conclusions ( <i>français</i> ).....	394
1.Par rapport au problème, données et méthodologie d'analyse .....	394
2.Par rapport aux résultats.....	397
3.Limitations .....	400
4.Contributions.....	401
5.Projection .....	406
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>408</b>

# ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: SEMEJANZA DE FAMILIA. FUENTE: KLEIBER (1990, P.153) .....	44
FIGURA 2: LA ORGANIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS MODALIDADES SEGÚN GREIMAS (1976) .....	51
FIGURA 3: LA PROYECCIÓN DE LA ACCIÓN A PARTIR DEL MODELO DE GREIMAS (1976). 52	
FIGURA 4: SISTEMA DE ACTIVIDAD, TERCERA GENERACIÓN .....	59
FIGURA 5: MODELO DE LA DOBLE ESTIMULACIÓN. FUENTE: ENGESTRÖM Y SANNINO, 2016, P. 420.....	61
FIGURA 6: IDENTIFICACIÓN DE EJEMPLOS DE DOBLE ESTIMULACIÓN Y ASCENSIÓN A LO CONCRETO EN EL CICLO DEL APRENDIZAJE EXPANSIVO. FUENTE: ENGESTRÖM Y SANNINO, 2016 P.432.....	63
FIGURA 7: LOS CUATRO NIVELES DE CONTRADICCIONES DENTRO DEL SISTEMA DE ACTIVIDAD HUMANA. FUENTE: ENGESTRÖM, 1987, P.65.....	64
FIGURA 8: ESQUEMA DE LA COMUNICACIÓN. FUENTE: GRIZE (1996), P. 68.....	69
FIGURA 9: SISTEMA DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	92
FIGURA 10: DOBLE TRIANGULACIÓN DEL SISTEMA DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA .....	92
FIGURA 11: LOS EVENTOS QUE INTERVIENEN EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PROFESIONALES .....	100
FIGURA 12: EL ACCESO AL OBJETO DE ESTUDIO A TRAVÉS DE LOS DATOS DE ANÁLISIS .....	104
FIGURA 13: LOS REFERENTES DEÍCTICOS DEL YO DISCURSIVO PRESENTE EN LOS GUIONES CONJETURALES Y AUTORREGISTROS.....	119
FIGURA 14: PRIMERA VERSIÓN DEL MODELO DE TRASCIPCIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS.....	129
FIGURA 15: SEGUNDA VERSIÓN DEL MODELO DE TRASCIPCIÓN DE LOS DATOS RECOLECTADOS.....	130
FIGURA 16: ESCALA DE VALORES DE LA FUERZA ASERTIVO .....	144
FIGURA 17: CODIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN MICRO DEL DISCURSO EN EL ANÁLISIS CATEGORIAL. ....	149
FIGURA 18: CODIFICACIÓN DE LAS UNIDADES ACCIONALES EN EL ANÁLISIS CATEGORIAL.....	154
FIGURA 19: SÍNTESIS METODOLÓGICA DE LA ORGANIZACIÓN DEL ANÁLISIS .....	160
FIGURA 20: RED SEMÁNTICA REPERTORIO DIDÁCTICO DE LUCÍA. FUENTE: ATLAS.TI V.8.3 .....	193
FIGURA 21: DETALLE DE LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS CATEGORÍAS UT: NT-ENSEÑANZA. (G3). FUENTE: ATLAS.TI V.8.320.....	196
FIGURA 22: DETALLE DE LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS CATEGORÍAS UT: NT-ESCRITURA, NT-EVALUACIÓN. (G3). FUENTE: ATLAS.TI V.8.3.....	197
FIGURA 23: DETALLE DE LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS CATEGORÍAS UT: NT-LECTURA, NT-CONTENIDOS, NT-LITERATURA. (G3). FUENTE: ATLAS.TI V.8.3 ...	199
FIGURA 24: DETALLE DE LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS CATEGORÍAS UT: NT-ALUMNOS, NT-APRENDIZAJE. (G3). FUENTE: ATLAS.TI V.8.3.....	200
FIGURA 25: DETALLE DE LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS CATEGORÍAS UT: NT-PROFESIÓN. (G3). FUENTE: ATLAS.TI V.8.3 .....	202
FIGURA 26: LAS RELACIONES SEMÁNTICAS ENTRE LAS CATEGORÍAS SUBJ DE LAS UNIDADES DEÍCTICAS PRESENTES EN G3. FUENTE: ATLAS.TI V. 8.3.....	204

FIGURA 27: ORGANIZACIÓN POR NÚCLEOS TEMÁTICOS DE LAS CATEGORÍAS CSF. LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN IDENTIFICADOS EN G3 FUENTE: ATLAS.TI V.8.3.....	206
FIGURA 28: CONTEXTOS DE LOS QUE EMERGEN LAS CATEGORÍAS CSF: G3. FUENTE: ATLAS.TI V.8.3.....	208
FIGURA 29: RESIGNIFICACIONES DE LAS UT EN LAS INSTANCIAS DE INTERACCIÓN ENTRE LUCÍA Y JOSEFINA. FUENTE: ATLAS.TI V.8.3.....	210
FIGURA 30: PRINCIPIO DE CENTRALIDAD .....	267
FIGURA 31: PRINCIPIO DE LATERALIDAD.....	268
FIGURA 32: RELACIÓN INTERPERSONAL ENTRE PFP Y EF .....	275
FIGURA 33: RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE PFAX Y EF .....	277
FIGURA 34: RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE EFC Y EF .....	278
FIGURA 35: SEMIOTIZACIÓN DE LOS OBJETOS DE REFERENCIA .....	282
FIGURA 36: LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN UNA UNIDAD DIALÓGICA.....	289
FIGURA 37: PUNTO DE VISTA DEL INVESTIGADOR EN RELACIÓN CON LOS DATOS.....	301
FIGURA 38: PRINCIPIO DE LATERALIDAD.....	307
FIGURA 39: PROYECCIÓN DE LA ACCIÓN .....	318
FIGURA 40: EL CAMPO MOTIVACIONAL DE LA ACCIÓN .....	320
FIGURA 41: LA INTENCIONALIDAD DE LA ACCIÓN .....	321
FIGURA 42: LOS CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN .....	322
FIGURA 43: LOS CONFLICTOS ENTRE LOS CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN.....	324
FIGURA 44: LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y LAS ACCIONES MEDIADORAS.....	328
FIGURA 45: LA DOBLE TRIANGULACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS EN FUNCIÓN DE LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD .....	334
FIGURA 46: LA TRANSFORMACIÓN PROGRESIVA Y CÍCLICA DEL OBJETO DE LA ACTIVIDAD EN EL SISTEMA DE ACTIVIDAD .....	336

# INTRODUCCIÓN

## **1. Motivos y construcción de la problemática**

La formación inicial de profesores ha motivado una gran variedad de investigaciones que intentan abordar la problemática de la profesionalización (Vanhulle, 2008; Esteve, Melief, Alsina, 2010; Filliettaz, 2013) y de los dispositivos que permiten la conformación de saberes profesionales (Perrenoud, 2001, 2012; Bombini, 2007, 2012; Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007; Altet, 2010, 2012). La presente tesis, encuadrada dentro de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores desde una perspectiva etnográfica, se adosa a estas líneas de trabajo y aborda la temática sobre la construcción de saberes profesionales durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado en lengua nivel secundario. Las motivaciones y la posición epistemológica desde la que asumo esta problemática encuentran sus razones en mi biografía. El interés por la temática nace de inquietudes que surgieron en los años en los que me desempeñaba como profesor formador en Argentina, llevándome por un largo camino formativo y de investigación. El contacto con distintas teorías y modelos fueron moldeando mi problemática y resignificándola hasta el punto de dejar de considerarla como una inquietud personal y asumirla como una problemática concreta de la didáctica de la formación inicial.

### **1.1. El interés por la formación inicial del profesorado en lengua**

Las causas que me llevaron a interesarme por esta problemática se sitúan en mis primeras experiencias como profesor formador en el profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina (2006-2013). En aquellos momentos, mi labor consistía en guiar en la preparación de propuestas pedagógicas a los estudiantes que realizaban las prácticas de enseñanza en las escuelas e ir a observar sus clases. Mi formación como tutor tenía tres vertientes. Por un lado, mi experiencia como profesor de lengua y literatura española en la escuela secundaria me ofrecía conocimientos prácticos, por el otro, los profesores responsables de la cátedra me facilitaban bibliografía teórica y me orientaban en los tipos de observaciones de clase que hacía. Por último, la acción sobre el terreno y el contacto diario con las prácticas me permitían ir probando, en una suerte de prueba y error, los métodos y los modos de llevar a cabo las tutelas.

A pesar de mi interés en la búsqueda de herramientas y métodos que me permitieran guiar a los estudiantes de manera eficiente, observaba que cada caso era particular y que el camino que tomaban las prácticas dependía en gran medida de los estudiantes mismos. Esto me llevó a reflexionar sobre los criterios generales de evaluación: *¿cómo evaluar las prácticas? ¿qué observar en una clase? ¿qué criterios tomar a la hora de decidir si la clase es correcta o no?* y, en definitiva, *¿qué estoy evaluando?* Por otro lado, el contacto diario con los practicantes y la proximidad generacional que compartíamos me permitieron acceder a ciertas representaciones que tenían sobre las prácticas. Para muchos de ellos, esta etapa significaba un momento más de la formación que debía ser superado para poder conseguir el título de profesor. El verdadero aprendizaje, según ellos, estaba en la experiencia misma al salir de la universidad. Esto me llevó a preocuparme por el verdadero impacto que la formación inicial podría tener en el futuro profesional.

Los instrumentos, las metodologías, los criterios de evaluación y los modelos de formación y su verdadero impacto significaron una problemática real en mi profesión que motivaron un estado de reflexión constante sobre mi trabajo. Estas inquietudes me condujeron durante más de diez años a realizar investigaciones, seminarios formativos y a especializarme en la enseñanza de la lengua y la literatura.

El interés por la investigación en el área de la formación inicial del profesorado nace, en definitiva, como una forma de dar respuestas a problemas que emergían de mi experiencia cotidiana de mi trabajo como profesor formador.

## **1.2. Resignificación de la formación inicial desde una visión socio-antropológica**

La realización del máster en *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura* de la Universidad de Barcelona en 2013-2014 me puso en contacto con dos líneas de investigación que marcaron significativamente mi búsqueda de respuestas: la línea etnográfica en la investigación educativa y los trabajos del Grupo PLURAL sobre el pensamiento de los profesores. Desde estas perspectivas, mi problemática adquiría una dimensión socio-cognitiva. Sociológica, en tanto los sujetos de la formación pasaban de ser vistos como estudiantes que existían individualmente sólo durante el período de la formación a sujetos sociales con una historia pedagógica significativa y una proyección personal que iba más allá de las prácticas de enseñanza. Cognitiva, en cuanto los saberes



pedagógicos están influenciados e interconectados con otros tipos de estructuras o teorías implícitas conformadas biográficamente. Las investigaciones en torno al pensamiento docente (*teacher cognition*), luego de la revolución cognitiva de las ciencias sociales en la década de los '70, '80, han demostrado que las decisiones que toman los profesores y las acciones que realizan se basan en sistemas cognitivos conformados a partir de teorías implícitas, concepciones, visiones del mundo, creencias o representaciones, etc. (Calderhead, 1996; Clark y Peterson, 1986; Shavelson y Stern, 1981). Esta ampliación de concepción sobre los saberes docentes me ha permitido considerar aquellas formas de conocimiento que no solo provienen de la formación inicial, como ser las teorías pedagógicas, sino también aquellos saberes no formalizados, como las creencias y las representaciones. Desde esta perspectiva, mi visión sobre la problemática me ha llevado a preguntarme, además, de qué manera los programas de formación integran estos saberes al proceso de profesionalización.

En relación con la adquisición de conocimientos, la teoría socio-constructivista (Vygotsky, 1989; Bruner, 1984) y la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 2013; Jodelet, 1989), aportaron dos elementos que orientaron mi reflexión: la co-construcción de conocimientos en contextos educativos se efectúa a partir de una interacción entre dos sujetos, en el que uno desempeña un rol de tutela (Bruner, 1976) y ambos poseen una compleja estructura cognitiva compuesta por saberes y representaciones sociales que funcionan como un filtro en la asimilación de nuevos conocimientos.

De esta forma, la experiencia personal y el recorrido por las distintas teorías citadas me permitieron crear un posicionamiento en relación con la formación inicial del profesorado y resignificar mi problemática. Mi interés, más específico, me llevó a preguntarme sobre cómo se construyen los conocimientos o saberes profesionales durante las prácticas de enseñanza, es decir, los momentos de la formación en la que los estudiantes realizan sus primeras experiencias como profesores en una escuela. La acción pedagógica, el cambio de contextos entre la universidad y la escuela, las interacciones entre los practicantes y los tutores, los dispositivos de formación, etc., imprimen a esta instancia una complejidad que es imposible no abordarla desde un encuadre socio-antropológico.

### **1.3. Las prácticas de enseñanza como actividad en alternancia**

El acercamiento a la teoría de la actividad histórico-cultural, cuarta generación Engeström (2006, 2015), me permitió observar las prácticas de enseñanza dentro de un sistema de actividad, en la que cada sujeto desempeña un rol y asume la tarea desde un lugar y una posición determinada dentro de la división del trabajo. Los sujetos realizan la actividad y regulan sus acciones en función del contacto con los otros participantes de la tarea. Desde este punto de vista, las prácticas de enseñanza adquieren una dimensión social y su construcción es el resultado de un trabajo conjunto.

Las transformaciones del objeto de la actividad es el resultado de las interacciones y de las negociaciones de sentido que los interactuantes realizan durante el desarrollo de la tarea. Si el objeto de la actividad es la acción pedagógica en sí, es decir, la práctica efectiva en el contexto escolar, la construcción de los saberes durante las prácticas dependerá de las resignificaciones que se produzcan en las interacciones.

La particularidad de las prácticas en comparación a otras actividades es que los contextos en los que se desarrolla cambian y, en ese cambio, los roles que asumen los agentes se alternan. El estudiante en formación pasa de ser un alumno en el contexto de la universidad a asumir el rol de profesor durante sus clases en la escuela. Esta alternancia de situaciones imprime un carácter particular a la construcción del objeto de la actividad, puesto que la transformación depende de las resignificaciones que los practicantes realicen en cada contexto.

Los modelos de formación en alternancia (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007) permiten abordar y explicar la circulación de saberes (Dugal y Léziart, 2004) entre los contextos de la escuela y el de la universidad. Desde estas teorías, el aprendizaje en las prácticas se produce en la evolución del trabajo mismo (Durand, Filliettaz, 2009). El rol de los tutores en la actividad, por lo tanto, es el de llevar a los practicantes a resignificar los saberes emergidos en los diferentes contextos a partir de su puesta en relación y confrontación.

La problemática, a partir de estas teorías y modelos de formación, es orientada hacia la construcción de los saberes en el desarrollo de una (co-)actividad. Como en todo sistema de actividad, los instrumentos o medio poseen una relación de causalidad con el objeto, es decir, mediante su manipulación es posible acceder a este. Por lo tanto,

preguntarse por la construcción de saberes profesionales durante las prácticas de enseñanza significa, también, problematizar sobre los medios materiales que lo permiten.

#### **1.4. El interés por los dispositivos de formación**

En los años en Argentina, el contacto con profesores del área durante los congresos y jornadas de estudio me permitieron conocer la propuesta metodológica de formación de la carrera del Profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. La cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza a cargo del Dr. Gustavo Bombini siempre fue un referente, no solo para la formación de Letras de todo el país, sino también para otras disciplinas.

El equipo de investigación de la cátedra, a partir de los modelos socio-antropológicos, etnográficos y reflexivos de formación, se interesó por las narraciones reflexivas y los géneros discursivos que circulaban en torno a las prácticas (Bombini, 2012, 2015). El resultado de sus trabajos los llevó a crear un nuevo género textual a fin de dar una respuesta concreta a los modelos de la formación reflexiva. *Los guiones conjeturales y los autorregistros* combinan la reflexión orientada, la narración proyectiva y retroproyectiva, la interacción verbal escrita entre tutores y estudiantes y una flexibilidad discursiva que evita imponer formas preestablecidas al pensamiento de los practicantes. Esto significa que la producción de estos textos está a cargo no solo del estudiante, sino también de los profesores y que se construyen progresivamente en un ir y venir en la que cada uno toma la palabra.

Esta innovación pedagógica fue tomada por varios programas de formación, no solo de Letras, sino también de otras áreas. Se han realizado investigaciones sobre este dispositivo, pero la mayoría aborda cuestiones más orientadas a lo discursivo que a lo instrumental, desde el punto de vista didáctico de la enseñanza-aprendizaje.

El interés por estos dispositivos me permitió, por un lado, localizar mi problemática en un tiempo y en un contexto determinado, dándole sujetos reales y situaciones de enseñanza concreta, y, por el otro, ofrecer un punto de partida para estudiar las potencialidades formativas de estos instrumentos desde un punto de vista didáctico.

## 1.5. El repertorio didáctico y la acción pedagógica

En el marco de la mención internacional del programa de doctorado en el que se inscribe esta investigación, realicé una estancia en el Laboratorio de *Didactique des langues, des textes et des cultures*, DILTEC, de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Este hecho, más allá de implicar aprender el francés, me permitió entrar en contacto con proyectos de investigación en el área de la formación inicial y con teorías y autores que solo se han publicados en francés. La lectura de los trabajos de Francine Cicurel sobre *l'agir professoral* me llevaron al concepto de *répertoire didactique* que, hasta ese momento, sólo existía en la tradición francesa. En la definición que realiza Mariela Causa, ex miembro del laboratorio quien continuó con el desarrollo de este concepto, encontré elementos teóricos que me permitían dar otra visión a mi problemática. La conformación de los saberes pedagógicos podía ser abordada desde la especificidad del trabajo docente. La idea de repertorio didáctico como fuente de conocimientos propios de la profesión me permitió identificar aquellos saberes que disponen los profesores para realizar su tarea y tratarlos de manera conjunta bajo una identidad común y dentro de un sistema interconectado. La conformación de este repertorio y su evolución a lo largo de las prácticas es pertinente dentro de la problemática general, puesto que, en la asimilación de nuevos saberes, la estructura del pensamiento de los practicantes se ve afectada. La experiencia de las prácticas y la resignificación de los sentidos permiten que este conjunto de saberes interconectados evolucione y se expanda.

Desde este punto de vista, la problemática ya no se focaliza exclusivamente en saberes individuales, tratados de manera aislada, sino contenidos dentro de una estructura heterogénea, cuya influencia es bidireccional, es decir, el elemento afecta a la estructura y la estructura influye al elemento.

Por otro lado, los trabajos de Cicurel también me llevaron a las teorías de la acción desde una perspectiva fenomenológica. En el desarrollo de la actividad, los sujetos realizan acciones. Estas son racionales, tienen un sentido, un motivo y están orientadas hacia un objeto y hacia un *otro*. El concepto de acción racional de Alfred Schütz (2008) abre dos caminos en el abordaje de la acción: la proyección y la ejecución. La teoría de la proyección de la acción me permite comprender, desde el punto de vista fenomenológico, lo que ocurre en la mente de los practicantes cuando planifican sus clases y el sentido de lo que expresan en *los guiones conjeturales*. En cuanto a *los autorregistros*, la acción que allí se describe es experimentada, está en el pasado, a

diferencia de los guiones. La percepción de lo experimentado está determinada, según Schütz, por la configuración del repertorio de conocimiento que la persona posee.

La problemática del repertorio didáctico no solo interesa desde su *constitución* y *evolución*, sino también desde su *configuración*, puesto que las formas que imprimen los tipos de relaciones entre los elementos determinan los sentidos que los practicantes asignan a sus experiencias.

## **2. Un eclecticismo teórico en el abordaje de la problemática**

Mi trayectoria y mi posición desde la que he asumido esta investigación significó una ventaja en el abordaje de la problemática. La formación que tuve en Argentina se orientó en dos direcciones. Por un lado, el cursado del profesorado en Letras en la Universidad de Catamarca se caracterizó por su fuerte orientación sobre el estudio de las ciencias del lenguaje y las teorías generativistas. Esto me permitió especializarme en la adquisición del léxico y en la gramática generativa. Por el otro, la formación de postgrado en Didáctica de la Lengua y la Literatura me puso en contacto con autores reconocidos en Latinoamérica que se han interesado en las investigaciones sobre la formación inicial de los profesores desde una perspectiva etnográfica, como ser Gloria Edelstain (2011), Gustavo Bombini (2007, 2012), Elsie Rockwell (2009, 2018) y Justa Ezpeleta (1986, 1989) entre otros. La realización del máster implicó que me adentrara en teorías y perspectivas que tienen mayor difusión en la tradición peninsular de las investigaciones en el área. El aprendizaje de la lengua francesa, la realización de las estancias en Francia en l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (DILTEC) y en Suiza en l'Université de Genève me posibilitaron adentrarme en el mundo de la investigación francófona. Las líneas de investigación de los grupos GRAFE y TALES de Ginebra me ofrecieron postulados teóricos y perspectivas metodológicas que me permitieron posicionar mi problemática dentro de los intereses del campo disciplinar.

El impacto de esta trayectoria que acabo de describir se ve reflejado en el eclecticismo teórico desde la que abordo la problemática y en la conformación de la metodología. Si bien cada perspectiva, ya sea de la tradición latinoamericana o peninsular o de la tradición francófona, se interesa por fenómenos que existen en sus respectivos contextos, mi tarea implicó buscar en esas teorías puntos en común y elementos que me permitieran ofrecer una respuesta satisfactoria a la problemática de mi investigación.

### **3. Precisión temática**

Desde el punto inicial en el que surge mi interés por las investigaciones en el área hasta el momento de esta investigación, la problemática general se fue construyendo a partir de resignificaciones provocadas por el contacto con teorías provenientes de distintos campos y con modelos de formación. El aprendizaje de saberes profesionales me lleva a abordar la temática de la construcción, configuración y evolución del repertorio didáctico dentro del sistema de actividad de las prácticas de enseñanza. De la teoría de la actividad emerge la necesidad de problematizar sobre los medios y su relación con los sujetos y objetos, es por ello por lo que *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* son tratados desde esta perspectiva como instrumentos psicológicos y materiales que posibilitan las transformaciones externas e internas de los practicantes durante el desarrollo de la tarea.

La adquisición de los saberes no solo depende de la interacción de estos elementos, sino también de la interacción con el contexto, es decir, de dónde emergen estos saberes y cómo se relacionan los sujetos con ese contexto. En las prácticas, los saberes profesionales se construyen a partir de la puesta en relación entre los saberes teóricos adquiridos durante las clases teóricas y la experiencia en el terreno.

En síntesis, la investigación que aquí presento abarca los siguientes temas:

- La configuración, conformación y evolución del repertorio didáctico
- El rol del repertorio didáctico en la planificación de la acción y en la percepción de la experiencia
- Las teorías implícitas en relación con los saberes profesionales y la acción pedagógica
- La interacción verbal en la construcción de saberes
- Los guiones conjeturales y los autorregistros en tanto dispositivos de formación en alternancia
- La circulación de saberes en las prácticas de enseñanza

### **4. Un objeto de estudio de naturaleza relacional y el corpus de datos**

El objeto de estudio de esta investigación presenta una problemática relacional puesto que el aprendizaje de los saberes profesionales es abordado en su relación con los

estudiantes, con la acción y con los dispositivos de formación. Proponer un objeto de estudio que pueda abarcar estas problemáticas corre el riesgo de una simplificación, sin embargo, la necesidad epistemológica de la investigación necesita de esta precisión. En la definición de saberes profesionales que propone Vanhulle (2009) está contenida la mayoría de las problemáticas que aquí pretendo tratar. La experiencia en el terreno, la influencia de las teorías implícitas, el rol de los dispositivos de formación y la negociación de sentidos en los momentos de interacción con los tutores son problemas que afectan directamente a la construcción de estos saberes. Por esta razón, propongo como objeto de análisis *los saberes profesionales* desde esta concepción amplia, puesto que, a través de este, tengo acceso directo a la problemática de la investigación.

*Los guiones conjeturales y los autorregistros*, más allá de representar una dimensión del objeto de análisis, en tanto dispositivos de formación, y de significar una problemática concreta, conforman además el *corpus de datos*. Sobre estos aplico el procedimiento de análisis creado para poder tener acceso a *los saberes profesionales*. De mi población de estudio, la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Universidad de Buenos Aires, he seleccionado 5 casos representativos (Stake, 1999), es decir, cinco estudiantes que han realizado sus prácticas en el año académico 2017. El acceso al proceso de las prácticas lo realizo mediante el análisis de *los guiones conjeturales y autorregistros* completos, todas sus versiones, que estos estudiantes, junto con sus tutoras, produjeron durante la actividad. El recorte temporal de la investigación es el período entre agosto y noviembre de 2017.

#### **4.1. Implicancias metodológicas**

La problemática, el objeto de investigación y el corpus de datos sobre los que trabajaría resultaron un desafío metodológico, puesto que, a pesar de existir una multiplicidad de investigaciones que abordan la temática, ninguna me ofrecía en concreto una metodología de análisis sobre la cual pudiera partir para analizar los tipos de datos que proponía. Esto significó que, si deseaba continuar por este camino, debía crear enteramente las herramientas y el procedimiento de análisis en función de las características discursivas de los datos, en vista de los objetivos.

Debido al tiempo y a la pertinencia práctica, he seleccionado de la gran masa de datos (alrededor de 60 *guiones conjeturales y autorregistros* recolectados del Campus

Virtual de la cátedra) cinco casos que me permitieran ofrecer una respuesta a mis preguntas de investigación. La línea etnográfica y la investigación cualitativa me ofrecieron las bases epistemológicas a esta necesidad metodológica, puesto que tanto los instrumentos como las categorías de análisis debían emerger de los datos. Me he apoyado en la idea de *bricolaje* metodológico de Kerbrat-Orecchioni (2005) para recurrir a teorías provenientes de diversos campos del saber como ser la gramática, la pragmática, la semántica, la semiótica, la lógica proposicional y la hermenéutica. El proceso de creación fue arduo ya que para cada herramienta necesitaba realizar una indagación bibliográfica profunda que me permitiera justificar desde lo teórico y lo epistemológico su pertenencia en el análisis, es decir, su posibilidad de dar el acceso al objeto de estudio y analizarlo. Una vez obtenida la justificación, la etapa de testeo fue crucial, puesto que de los resultados obtenidos dependía su inclusión o no a la metodología definitiva. A pesar de haber realizado una prueba preliminar, la metodología se fue modificando y perfeccionando a medida que avanzaba, lo que implicó, también, volver sobre los datos ya analizados y realizar los ajustes necesarios para lograr la homogeneidad metodológica.

Por lo tanto, la metodología de análisis propuesta en la investigación, de tipo cualitativa y biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), se creó sobre la base del análisis del discurso-en-interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005) desde una perspectiva interaccionista (Filliettaz, 2018), del análisis de contenido (Bardin, 1997), del análisis sintáctico, semántico y pragmático de las modalidades lógicas del pensamiento (Greimas, 1976; Cervoni, 1987; Palmer, 2001) y de la evidencialidad en el discurso (Chafe, 1976; Briz, 2016; Albelda Marco, 2007) y del análisis interpretativo de la acción conjunta (Schütz, 2008, Ricœur, 1988, 2000, 2008; Filliettaz, 2001).

## 5. Organización y estructura de la tesis

La exposición del trabajo está organizada en cinco partes: *Marco Teórico, Problemática y propósitos de la investigación, Marco Metodológico, Análisis, y Resultados, Discusiones y Conclusiones*. En la **INTRODUCCIÓN**, como se pudo ver, he presentado las motivaciones y la problemática general.

La **PRIMERA PARTE** se estructura en tres capítulos. Cada uno de ellos aborda una problemática relacional desde lo teórico. En el *Capítulo I*, trabajo la relación de *los sujetos y la acción*. En primer lugar, me centro en la teoría de la acción racional desde un punto



de vista sociológico y fenomenológico. Luego, la acción es tratada desde la teoría de la actividad histórico-cultural. Por último, en vista del campo de estudio, defino la acción pedagógica desde dos perspectivas, socio-cognitiva y psico-social.

En el *Capítulo II*, trato la relación de *los sujetos y el saber*. Parto de la distinción entre saberes, conocimientos y representaciones sociales, para luego situarme en los saberes profesionales del docente. Por último, me detengo en el concepto de *repertorio didáctico* y ahondo sobre su conformación y su relación con los sistemas de creencias, representaciones y saberes.

El *Capítulo III* me focalizo sobre la relación de *los sujetos y el aprendizaje*. Desde esta temática abordo la formación inicial del profesorado, haciendo referencia a los modelos actuales. Desde el modelo de formación en alternancia, describo el sistema didáctico de las prácticas de enseñanza a partir de la teoría de la doble triangulación y la circulación de saberes. Por último, refiero a los dispositivos de formación y el tipo de aprendizaje que se efectúa durante las prácticas.

En la **SEGUNDA PARTE**, compuesta por un solo capítulo, defino el objeto de estudio y establezco los objetivos generales y específicos de la investigación. Por último, en función de los temas que abordo, desgloso la problemática general en preguntas concretas de investigación.

En la **TERCERA PARTE** presento la metodología y el procedimiento de análisis. El *Capítulo V* describe el contexto de la investigación. Desde lo curricular, me refiero a la formación inicial de los profesores de secundaria en el sistema educativo de Argentina. Luego me situo en el plan de estudio del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la propuesta metodológica de enseñanza de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Por último, realizo una caracterización discursiva de *los guiones conjeturales y los autorregistros* y su proceso de producción.

En el *Capítulo VI*, hago referencia a los fundamentos metodológicos sobre los que esta investigación se apoya y describo el método de recolección de datos y la conformación y organización del corpus. Además, presento los cinco casos que he seleccionado. El *Capítulo VII* trata sobre los instrumentos, la organización y el procedimiento del análisis. En la primera parte defino las unidades de análisis y las dimensiones del discurso sobre las que trabajo. Según la dimensión, determinadas categorías van a emerger. Realizo una explicación detallada del procedimiento utilizado

en la generación de las categorías, fundamentando desde lo teórico y lo epistemológico. Por último, describo el procedimiento de análisis efectuado.

En la **CUARTA PARTE**, expongo el análisis realizado sobre el corpus de dato. El *Capítulo VIII* presento el análisis del caso de Luía y Josefina. Este está organizado en dos partes. En primer lugar, se muestra el análisis categorial efectuado en el programa Atlas.ti y las distintas *redes semánticas* creadas a partir de las relaciones semánticas entre las categorías emergidas. Para cada red hago una síntesis interpretativa. En segundo lugar, expongo el análisis secuencial en el que efectuó una interpretación discursiva semántico-pragmática de las unidades de análisis: *unidades de enunciado*, *unidades monológicas*, *unidades dialógicas* y *unidades accionales*.

La **QUINTA PARTE** se estructura en tres capítulos. En el primero, *Capítulo IX*, presento los resultados del análisis, en vista de los objetivos específicos. Expongo los doce puntos de los resultados de manera presida y, luego, realizo una justificación recurriendo a ejemplos extraídos del análisis.

En el *Capítulo X*, *Discusión de los resultados*, interpreto los resultados obtenidos a la luz de las teorías de referencia. Mediante esta confrontación discuto sobre la validez y los alcances de los resultados, en función de los tipos de datos analizados y la metodología utilizada. En este capítulo intento dar respuesta a las preguntas de investigación. En el *Capítulo XI*, *Conclusiones generales*, hago referencia al proceso general de investigación que he efectuado. Por un lado, esbozo conclusiones en relación con la problemática general, la metodología y los tipos de datos analizados. En segundo lugar, respecto a los resultados, ofrezco una respuesta a nuestra problemática general, *la construcción de los saberes profesionales en el período de las prácticas de enseñanza*. Estos dos tipos de conclusiones me permiten referirme, por un lado, a las limitaciones del estudio y, por el otro, a los aportes efectivos del trabajo. Por último, propongo futuras líneas de investigación en función de los aportes.

Los dos últimos capítulos, la discusión de los resultados y las conclusiones, están traducidos al francés debido a la mención internacional del programa de doctorado en el que se inscribe la presente tesis. He decidido mantener en el idioma original los ejemplos citados extraídos de los datos y, para evitar repetir información, sólo incluyo las referencias a las *figuras* a las que me refiero.

Por último, los ANEXOS están distribuidos en dos partes. En el **LIBRO DE ANEXOS volumen I** he incluido el LIBRO DE ABREVIATURAS Y CÓDIGOS (*ANEXO A*) que contiene las definiciones de los códigos. El *ANEXO B* incluye el desarrollo ampliado de la justificación teórica-epistemológica de las categorías de valor y los elementos modales. He decidido adjuntar este apartado puesto que en él se detallan las teorías sobre las que me baso para realizar el análisis semántico-pragmático de las modalidades. La interpretación de los enunciados que realizo en el análisis secuencial se apoya en estas teorías. En el *ANEXO C*, se encuentra el guión conjetural y el autorregistro de Lucía, en su versión original, y la transcripción del corpus G3. La segunda parte, el **LIBRO DE ANEXOS volumen II** contiene, por un lado, la versión digitalizada del libro de códigos y, por el otro, las figuras y las redes semánticas generadas por el programa Atlas.ti. La razón de incluir estas figuras en un PDF se debe a que la legibilidad en la versión impresa puede verse afectada por el tipo y tamaño de letra. La versión digital permite utilizar la opción *Zoom* sobre el documento, lo que posibilitaría una mejor lectura. Por otro lado, incluyo los documentos recolectados, es decir, los *guiones conjeturales* y los *autorregistros* en sus versiones original y las transcripciones realizadas. El análisis categorial y secuencial completo de los datos *G1*, *G2*, *G4* y *G5* también se ubica en estos anexos.

PRIMERA PARTE  
MARCO TEÓRICO

## *CAPÍTULO I: LOS SUJETOS Y LA ACCIÓN. LA ACCIÓN RACIONAL, LA ACTIVIDAD Y EL APRENDIZAJE HISTÓRICO-CULTURAL*

La acción humana es el objeto de estudio de diversas ciencias. La psicología, por ejemplo, se interesará en la observación del comportamiento de las personas, mientras que la filosofía intenta esclarecer la relación entre la práctica y la ética. Desde la sociología, por otra parte, la acción humana es el motor del cambio social. Mediante esta, los seres humanos modifican y transforman su medio natural, dándole un orden que les permite asimilarlo. El *actuar* implica un *hacer* y, en ese hacer, una *transformación* exterior y, al mismo tiempo, interior. Durante la *performance*, las personas modifican sus estructuras cognitivas puesto que el *hacer* implica un *aprender*. Vergnaud (1996) sostiene que el pensamiento del hombre comienza en la acción y que para entenderla debemos tener en cuenta el contexto en el que se produce, puesto que el pensamiento implica “la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action” (p.275). Por lo tanto, para comprender la *acción pedagógica* necesitamos observarla desde una *práctica social* situada (Perrenoud, 2002). Por ello, nos interesamos en los aportes provenientes del campo de la sociología a la *teoría de la acción*. Partimos del concepto de *sentido de acción racional* de Max Weber para situarnos, luego, en Alfred Schütz desde su mirada fenomenológica. Los aportes de la hermenéutica de Paul Ricœur a la fenomenología nos permiten identificar la estructura semántica de la acción dentro del *discurso*. Por otro lado, la *acción social* implica actuar en función *de un otro* y *con otro*. Para comprender cómo los sujetos actúan e interactúan en un medio social, es necesario ver la acción desde una mirada más amplia, teniendo en cuenta el *horizonte de expectativa*, según Schütz, en el que está inserta. Desde esta concepción, nos focalizamos en la *teoría de la actividad histórico-cultural*, cuarta generación, de Y. Engeström. Esta nos permite abordar la *acción pedagógica* y comprender la co-construcción de conocimiento desde la interacción misma de la actividad.

## 1. Teoría de la acción

Para Max Weber (2002), la *acción* que le interesa a la sociología es aquella en la que un agente<sup>1</sup> asocia a sus *actos*, interiores o exteriores, un *sentido subjetivo*. La racionalidad de este tipo de acción consiste en el establecimiento de una conexión, consciente o inconscientemente, entre unos *finés* y los actos. Leontiev (1978), desde la psicología social, reconoce que no existe acción racional sin motivos. Para él, la actividad está unida necesariamente al motivo. Las que aparentan ser “no motivadas” son acciones con un motivo subjetivo y objetivamente oculto, pero existente. La *acción social*, en consecuencia, para Max Weber, es aquella que está orientada por la acción de los otros y es posible *comprenderla desde lo actual* del sentido mentado y desde los motivos que la impulsan, *comprensión explicativa*. La sociología, desde la perspectiva comprensiva, le interesa observar las conexiones de sentidos que los sujetos establecen entre los *motivos* y las *acciones*. Para Weber, la sola presencia del “otro”, ya sea “individualizado y conocido o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos” (p.18), implica un condicionamiento de la acción.

Alfred Schütz (2008), en respuesta a las teorías de Weber, desde su interpretación de la intersubjetividad de Husserl, reconoce la capacidad *proyectiva* de la *acción racional*. Para él, la acción *voluntaria* y *consciente* es aquella actividad humana que ha sido concebida previamente por un sujeto. Todo proyecto, por lo tanto, consiste en anticipar la acción futura, es decir, el acto, mediante la imaginación. No se imagina el proceso de la acción, sino el resultado de los actos. Este es el punto de partida de todo proyecto. Sin embargo, la proyección no es solo un elemento determinante para caracterizar la acción, esta debe contener, además, el propósito, es decir, la intencionalidad. El proyecto en sí, mentado sin un propósito, está vacío de contenido, por el contrario, la acción efectuada siempre contiene una intencionalidad. Es por ello por lo que, para Schütz, la acción es siempre voluntaria, partiendo de la base que, ante una situación determinada, el sujeto decide si actúa o no sobre ella.

La consciencia de la acción refiere, justamente, a que antes de su ejecución, ésta ha existido como una imagen en la mente del sujeto. Durante el desarrollo del acto,

---

<sup>1</sup> Los términos *agente*, *sujeto*, *persona*, *actor*, en nuestra investigación, son tratados de manera indistinta y refieren, dentro de la semántica de la acción y la actividad, a aquella entidad física y psíquica capaz de ejecutar, mental o físicamente, una acción racional y de reaccionar ante un estímulo externo o interno. En otras palabras, refieren al *ser humano* desde una perspectiva social, psicológica y lingüística.

mantenemos esa imagen y la vamos transformando o modificando en función de lo que percibimos y de las evidencias que interpretamos. Este referente del acto, la imagen o mapa de la acción, es la consciencia de la acción a la que alude Schütz. La idea de proyección y consciencia temporal de la acción afecta al concepto de “significado de la acción” de Weber. Según Schütz, el sentido de una acción no está fijado por el motivo o la meta, sino que este se transforma y se modifica cronológicamente en la ejecución de la acción en función de las evidencias que el sujeto interpreta de su experiencia. Este envejecimiento del conocimiento de sujeto, a causa de la experiencia, transforma los sentidos de las acciones en el acto mismo. Por lo tanto, jamás es un sentido estático, atemporal, sino dinámico y cronológico.

La proyección de la acción es posible, según el autor, gracias a dos fenómenos sociales estrechamente relacionados: el *conocimiento del sentido común* y la *interacción social*. Como veremos más adelante, el sentido común es el conocimiento inmediato que dispone una persona que le permite actuar en función de ciertas estructuras típicas almacenadas a partir de la experiencia. Estas tipificaciones acumulan información generalizada que funcionan como evidencias y nos permiten interpretar la situación actual y, en función de ello, proyectar acciones futuras esperando que sean más o menos similares a las experiencias pasadas. Toda acción implica directa o indirectamente la intervención de *otro*. La interacción social, según Schütz, en consonancia con Weber, nos permite presuponer que el *otro* comparte ciertos significados o motivos de las acciones y que puede interpretar los actos que ejecutamos, puesto que ambos compartimos un *repertorio* de acciones tipificadas almacenadas histórica y culturalmente. Sin embargo, existe una zona de distancia entre ambas interpretaciones, puesto que dos sujetos pueden compartir los significados, pero la interpretación de los sentidos estará determinada por el *Aquí* y el *Ahora* de la *situación biográfica* de cada uno. Desde esta perspectiva, la *interpretación subjetiva de los sentidos* no queda como algo exclusivo de la sociología, como lo sostenía Weber, sino que es una acción propia de la interacción social. En consecuencia, una *acción racional* en interacción tendrá un sentido para el actor y otro para el “asociado” que participa en ella.

Desde una perspectiva hermenéutica de la fenomenología, Paul Ricœur (1988, 2000, 2008, 2017) se interesa en la explicación y comprensión de la acción significativa de Max Weber. La acción, para Ricœur (2008), contiene una estructura similar a la que podemos encontrar en el *discurso*, por lo tanto, esta es posible interpretarla a partir de una

objetivación (p. 63). El autor hace una analogía entre la *acción racional* y el *acto de habla* de Austin (2004) y Searle (1980a) y sostiene que la estructura base de toda acción consiste en un *contenido proposicional*, la acción en sí misma, y un *contenido de sentido*. Este último, al igual que en un acto de habla, sería la fuerza ilocucionaria. Estos dos contenidos despliegan una serie de elementos que se relacionan *lógicamente*, es decir, no se puede hablar de uno de ellos sin hacer referencia al otro, no son indivisibles: el agente, la acción, el motivo, la causa, la intencionalidad, la voluntad, etc. Abordaremos cada uno de ellos en el **parágrafo 1.4**. A partir de *las reglas de acción* y de *conducta sometida a reglas* de la acción social de Weber (2002), modifica el concepto de *razón práctica* por el de *razón de actuar* e introduce el *razonamiento práctico*. En la *razón de actuar*, característica esencial de la acción racional, está implicada la capacidad de un agente de dar respuesta del *porqué* de su acción, es decir, puede explicar los sentidos de sus actos. En esta respuesta, Ricœur (2000) encuentra cuatro propiedades inherentes a la acción significativa, sin mencionar al *agente*, que de por sí ya está implícito en la acción misma: la motivación racional (el motivo), la deseabilidad (la intencionalidad), la causalidad teleológica como *disposición a* (la causa) y el *razonamiento práctico* (la proyección). Respecto a este último, al igual que Schütz, reconoce que, en la acción, por el hecho de ser racional y voluntaria, el agente establece un orden de las razones de actuar, el cual está determinado por el motivo último de su intención, el deseo -en sentido amplio, que incluye *el deseo de hacer su deber*-. La deseabilidad es la fuerza que lleva al agente a ordenar regresivamente la serie de medios que son capaces de satisfacer su deseo. En este punto, el agente no delibera por sus motivos ni sus causas, sino por los medios, lo que significa que el *razonamiento práctico* es lo que permite la toma de decisiones en la proyección de la acción. Para Ricœur (2000), la proyección implica una *distancia* entre “el carácter de deseabilidad y la acción singular [*el acto*]. Una vez planteada intencionalmente esa distancia, el razonamiento práctico consiste en ordenar la cadena de medios en una estrategia” (p. 224).

Sin embargo, esta idea de *razón de actuar*, como la hemos definido en el párrafo anterior, no puede estar desvinculada de su componente social. Nuevamente, Ricœur recurre al concepto de *acción sensata* y de *acción orientada hacia otros* de Weber (2002, pp. 18-23) para introducir la noción de *relación social*. Al igual que el sociólogo, sostiene que la motivación de la acción no solo está determinada por la deseabilidad del individuo, sino también por las reacciones de los otros. Esto implica, que la *acción sensata* está



orientada por *reglas* que la gobiernan. La interpretación del sentido de un acto o acontecimiento individual nos lleva al develamiento de las *reglas*, o leyes generales según Weber. Por ejemplo, el gesto de levantar un brazo en una situación particular puede tener un sentido dependiendo del contexto en el que este acto se produzca: votar, pedir, saludar, etc. Estos gestos conllevan implícitas las normas y reglas generales que habilitan su ejecución. Desde esta perspectiva, el *razonamiento práctico* de la *razón de actuar* ya no solo se ocuparía de la deliberación de los medios, en tanto distancia de tipo estratégica, sino también, se extendería a los fines. La *distancia*, en este caso, se convierte en un espacio reflexivo en donde se enfrentan “pretensiones normativas opuestas, entre las cuales la razón práctica opera como juez y árbitro y pone fin al debate con decisiones asimilables a sentencias jurídicas” (Ricœur, 2002 p. 227). En este sentido, las reglas y normas de la acción sensata no implican una coacción, sino que funcionan como un ordenamiento de la acción racional y le da sentido y legibilidad en el plano sociocultural.

De estas tres concepciones de la acción racional, desde los propósitos de nuestra investigación, nos hemos interesado en la teoría de las tipificaciones del sentido común y en la proyección de la acción de Schütz, puesto que nos permiten comprender y explicar, desde un punto de vista sociológico, la conformación y configuración del *repertorio didáctico*. A continuación, profundizamos en estas dos teorías, intentando establecer relaciones con la teoría de la categorización prototípica de Rosch (1973, 1977, 1978) y Kleiber (1990), la cual, a nuestro entender, nos aportan indicios, desde lo teórico, para una explicación de la organización estructural del *repertorio didáctico*. Por otro lado, nos interesamos en las competencias implicadas en la acción; para ello, hacemos referencia a la *teoría de la performance* de Greimas (1979). Las competencias modales nos permiten identificar qué elemento del *ser* intervienen en la toma de decisiones o entre cuáles se producen los bloqueos o las contradicciones. Por último, debido a la diversidad de términos y elementos que se desprenden de la teoría de la acción, nos focalizamos en precisar cada uno de ellos siguiendo a Ricœur (1988, 2000, 2008, 2017).

### **1.1. El conocimiento del *sentido común***

Según Schütz (2001, 2008), el mundo que contemplamos ya existía como tal antes que nosotros y ha sido interpretado y experimentado por nuestros predecesores. Esta

realidad se nos ofrece a nuestra interpretación y experiencia. Para el sociólogo, la interpretación que hacemos del mundo está basado en una fuente o *acervo de experiencias previas* sobre él, ya sean nuestras o transmitidas por nuestros padres o educadores. Este *réservoir d'expériences préalables* funciona como un esquema de referencia inmediato que disponemos para interpretar la realidad (Schütz, 2008, p.12). El *conocimiento a mano* nos permite actuar y movernos en un mundo natural con objetos más o menos organizado, con cualidades más o menos definidas. No percibimos los objetos como elementos aislados, desconectados, sino dentro de un *horizonte de familiaridad* que se nos presenta, de momento, como un conocimiento incuestionado. Las *experiencias previas*, continúa Schütz, también son incuestionables y representan *acciones tipificadas*, es decir, son portadoras de experiencias potenciales que nos permiten imaginar que los eventos futuros pueden ser similares a los pasados.

Todas estas experiencias, comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tienen la forma de mi acervo de conocimiento, el cual me sirve como esquema de referencia para dar el paso concreto de mi explicitación del mundo. Todas mis experiencias en el mundo de la vida se relacionan con ese esquema, de modo que los objetos y sucesos del mundo de la vida se me presentan desde el comienzo en su carácter típico. (Schütz y Luckmann, 2001, p. 28.)

Los objetos, los sujetos, los eventos y las acciones tipificadas conforman el *mundo del sentido común* de la vida cotidiana, es el escenario de la *acción social*. A través de él percibimos la realidad, la interpretamos e intentamos cambiarla. La experiencia cotidiana con el mundo se basa en las *presuposiciones*, es decir, no advertimos ni evaluamos cada objeto y evento que experimentamos, sino que los percibimos como entidades tipificados, con características generalizadas e implícitas, que nos permiten hipotetizar sobre su significado. Siguiendo el pensamiento de Husserl, Schütz sostiene que, en lo cotidiano, los objetos, los sujetos o los eventos con los que nos relacionamos diariamente no motivan nuestra reflexión, puesto que los reconocemos como objetos y eventos familiares a nuestra experiencia. El *conocimiento del sentido común* tipifica nuestra experiencia designando características generales a los objetos y experiencias, permitiéndonos no problematiza, por ejemplo, ante un objeto que nunca hayamos visto, pero que contienen características típicas que nos son familiares. Nuestra atención se dirige sobre estas generalidades, puesto que son significativas dentro de nuestra experiencia y deja de lado aquellas particularidades. El pensamiento del sentido común nos permite hipotetizar sobre la naturaleza de este objeto que, luego, la experiencia efectiva nos permitirá confirmar o no su tipicidad. Lo que llama nuestra atención son aquellos objetos nuevos

que no se encuentran dentro de la tipificación del mundo o que las reconocemos como familiares, pero que poseen ciertas características particulares que la alejan de nuestra imagen tipificada. Nuevamente, nuestro acervo, como esquema de referencia, nos permite percibir este objeto desconocido e intentar relacionarlo con algún conocimiento tipificado que poseemos. Luego, identificamos aquellas individualidades, alcanzando una definición de este objeto. En caso de confirmarse nuestras hipótesis, el acervo se amplía, integrando nuevas características e, incluso, abriendo nuevos subgrupos dentro de la tipificación. Respecto a este conocimiento, Schütz sostiene que

Toute notre connaissance du monde [...] comprend des constructions, par exemple, un ensemble d'abstractions, de généralisations, de formalisations et d'idéalizations spécifiques au niveau spécifique d'organisation de la pensée où l'on se trouve. A strictement parler, il n'y a pas de choses, telles que des faits purs et simples. Tous les faits sont d'emblée sélectionnés dans un contexte universel par les activités de notre esprit. Ils sont donc toujours des faits interprétés ou des faits considérés comme détachés de leur contexte par une abstraction artificielle ou alors des faits considérés dans leur organisation particulière. Dans les deux cas, ils portent en eux leur horizon d'interprétation interne et externe. Cela ne signifie pas que, dans la vie quotidienne [...], nous soyons incapables de saisir la réalité du monde. Cela signifie simplement que nous n'en saisissons que certains aspects, notamment ceux qui sont pertinents pour nous [...] pour gérer notre vie... (2008, pp. 9-10)

Schütz (2008) sostiene que el hombre se encuentra en una *situación biográfica determinada*, puesto que ocupa un lugar espaciotemporal dentro de la organización social y tiene una posición moral e ideológica. El acervo de conocimientos contiene experiencias particulares y otras que compartimos directamente con nuestro círculo más próximo y con otros que nos influyen indirectamente. El cruce de estas experiencias significativas, compartidas y particulares, configuran nuestra biografía. Estas dos características singularizan nuestra situación actual y nos diferencian del resto. Por lo tanto, la organización y la categorización que efectuamos del mundo depende plenamente del *sentido* que le damos a nuestra experiencia y, el sentido, está determinado por la *situación biográfica* de cada uno. A partir de esta posición, según nuestros intereses y nuestra perspectiva, interpretamos las experiencias presentes y proyectamos nuestra acción hacia el futuro.

Las tipificaciones no son sistemas cerrados, sino que se actualizan y se amplían con la experiencia. La certeza incuestionable de estas estructuras es puesta en duda y cuestionadas cuanto se hace consciente una contradicción. Según Schütz, la fuerza asertiva de nuestro conocimiento del sentido común se debe al hecho de que las experiencias tipificadas han dado el resultado esperado hasta el momento. Esto no significa que estas estructuras sean coherentes y compatibles entre sí. Sin embargo,

nuestra interpretación del funcionamiento de los medios y los fines, por ejemplo, está determinada por la *situación biográfica*, por lo tanto, mientras la incompatibilidad no sea significativa para nosotros, las contradicciones permanecen invisibles. Cuando estas son descubiertas, ya sea, por la imposibilidad de llegar a los fines mediante los medios presupuestos o por la asimilación de un nuevo conocimiento, las estructuras tipificadas son cuestionadas.

Esta fuente de conocimiento se presentará, por lo tanto, como una sedimentación organizada de toda la experiencia del hombre al cual, cada persona puede acceder rápidamente a partir de su situación histórica. Esta sedimentación contiene ciertas posibilidades de actividades futuras prácticas o teóricas, la cuál Schütz denominará “propósito a mano”, *dessein à disposition* (p.15). Este propósito es el filtro o nuestro *esquema de referencia* de selectividad que nos permite definir aquellos elementos significativos de nuestra situación que podemos o no modificar y discernir ante los objetos nuevos que se nos presentan qué rasgos de estos deben ser convertido en un sustrato de tipificación generalizadora, es decir, características típicas, y cuáles son propias e individuales de ese objeto. De esta forma, el *aquí* y el *ahora* del sujeto orientan las acciones y ordenan y estructuran los significados de los objetos y de los fenómenos que experimenta, es decir, la situación biográfica es el eje sobre el cuál singularizamos nuestra experiencia en la sociedad.

La actividad humana es la creadora de los sentidos culturales asignado a los objetos. El hombre, más allá de su situación biográfica particular, debe interpretar este tejido de sentidos compartidos con los otros miembros de la comunidad. Ricœur (2000, 2008) sostiene que la *acción*, por su dimensión social, deja huellas en la historia. La sedimentación de estas marcas en el tiempo social permite que el *sentido* de una acción individual sea institucionalizado mediante una objetivación del sentido primero, no coincidiendo así con el del agente que la ejecutó. Esto permite la creación de significados que quedan inscriptos en las acciones cotidianas, los cuales deben ser interpretadas por los miembros de una sociedad. Schütz, basándose en el pensamiento de Husserl, denomina a este fenómeno la *intersubjetividad del sentido común*. La intersubjetividad permite una *reciprocidad de perspectivas*, es decir, presuponer que compartimos ciertos conocimientos comunes en torno a un objeto, pero que nos distanciamos en nuestro momento biográfico, el *aquí* y el *ahora* del *yo*. Esta consciencia de la intersubjetividad que poseemos nos aleja de nuestra individualidad y nos posiciona en un punto de tensión

entre la perspectiva propia y la compartida. El conocimiento que se presupone, sostiene Schütz (2003), “tiene una estructura altamente socializada, o sea que se lo supone presupuesto no solo para *mí* sino también para *nosotros*, por *todos*” (p.92) y se lo concibe como un conocimiento objetivo y anónimo, independiente de las situaciones biográficas personales. Una de las causas de esta dualidad se debe a que solo una mínima porción de nuestro conocimiento es adquirida por la experiencia propia. La mayor parte tiene origen social, es decir, la hemos aprendido a través de nuestros padres, amigos o profesores. Para Schütz, el lenguaje, el léxico que aprendemos en el seno de nuestra situación biográfica es el instrumento tipificador por excelencia (p. 20). El vocabulario que utilizamos habitualmente para designar los objetos refiere a un sistema de significaciones de origen social. Sobre esta idea, Cuenca y Hilferty (1999) explican la relación que se establece entre nuestro léxico-mental y la tipificación:

La categorización se puede definir como un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, “conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro”, que, en conjunto y una vez convencionalizadas, “constituyen lo que denominamos lexicón mental”. (Cuenca y Hilferty, 1999, p.32)

Por último, Schütz sostiene que la diferencia entre la perspectiva particular y la recíproca se debe a la distribución social del conocimiento. Más allá de la consciencia de la intersubjetividad del sentido común, sabemos que nuestra situación biográfica determina el cómo hemos aprendido determinados contenidos. Y esto, para Schütz, influye en la estructuración de la *réserve de connaissances*. La interpretación de la experiencia es la vinculación de lo desconocido con lo conocido. La *situación biográfica* de la persona es lo que determina la interpretación de los significados del mundo, más allá de que este se encuentre en intersubjetividad con otros miembros de la comunidad.

Con el fin de explicar la estructura del mundo social es preciso dirigir la atención a aquellas experiencias en las que se hace accesible la conciencia de otro hombre, ya que en ellas se basan las construcciones mediante las cuales son interpretados sus motivos y acciones. Son justamente esas experiencias las que, por diferentes razones, siguen siendo presupuestas en la vida cotidiana y en las ciencias sociales. (Schütz y Luckmann, 2001, p.33)

Dentro de este conocimiento del *sentido común*, Schütz no solo hace referencia a las tipificaciones de los objetos y de los sujetos, sino también de las acciones. Él considera que tenemos un repertorio de acciones predefinidas que nos permiten actuar cotidianamente e interpretar las acciones de los otros sin tener la necesidad de reflexionar demasiado sobre ello. Estas “recetas” o modelos de acción, al igual que las tipificaciones, son aprendidas socialmente y nos permiten actuar de manera satisfactoria en función de

la situación. La idea de modelos como *esquemas de acción* preestablecidos y adquiridos socialmente lo encontramos en el concepto de *Habitus* de Bourdieu (1973, 1980, 1988), el cual desarrollaremos más adelante. Sin embargo, podemos adelantar que dentro del concepto del *habitus*, las estructuras de acción funcionan como esquemas de referencia, al sentido de Schütz, que los sujetos disponen para actuar en situaciones determinadas sin la necesidad de pensar, al menos de forma consciente, puesto que poseemos un *sentido práctico* o *sentido común* que nos permite interpretar la situación y actuar sobre ella rápidamente.

### **1.1.1. La organización cognitiva del conocimiento del *sentido común***

En cuanto a la organización de este conocimiento, si tenemos en cuenta la estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento de la persona en el medio social que desde el campo de la psicología y la lingüística se habla (Vigotsky, 2009, 2017; Leóntiev, 1978; Bruner, 2002, Jackendoff, 2009), no podemos dejar de relacionar la idea de *réservoir d'expériences typifiées préalables* de Schütz con la teoría de la categorización prototípica de Eleanor Rosch (1973, 1977, 1978) y Georges Kleiber (1990). La teoría de los prototipos considera que, por ejemplo, dentro de la categoría *mamíferos*, una *ballena* no es considerada tan mamífero como una *vaca*, es decir, la ballena no es un ejemplar típico o “prototípico” de esta categoría, por más que cumpla con todas las condiciones necesarias para pertenecer a esta clasificación. De esta forma, la teoría considera que, dentro de una categoría mental, como “mamíferos”, hay elementos centrales, como la *vaca*, y *elementos periféricos* o alejados del centro, la *ballena*.

Rosch (1973), trata de dar una respuesta al problema antropológico de la categorización y la organización cognitiva de nuestra experiencia. Va a tratar de explicar “cómo se lleva a cabo dicho proceso mental inconsciente (el proceso de categorización) y cuál es la estructura interna de las categorías resultantes” (Cuenca & Hilferty, 1999, p.33). Según Rosch, al igual que Schütz (2008), la organización de la experiencia se realiza a través de dos procesos, la *generalización* o *abstracción* y la *discriminación*, según compartan o no determinadas características. Un prototipo es un punto de referencia cognitiva y se define como el *mejor ejemplar* por “compartir más las características con el resto de los miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (Cuenca y Hilferty 1999, p.35). Este ejemplar se reconoce con mayor facilidad y es el miembro, según sostiene Rosch, que primero aprende el niño. Los *miembros periféricos*,

en cambio, son aquellos elementos que se encuentran alejados del prototipo. Mientras más retirados del centro estén los conceptos, más periféricos serán y menos características compartirán con el ejemplar prototípico.

Esta distinción entre elementos prototípicos y miembros periféricos ya nos da una idea de cómo se encuentra organizado nuestro *réservoir d'expériences typifiées*, según Schütz. Para Rosch, la organización de la experiencia se realiza en dos sentidos: el *nivel horizontal* y el *nivel vertical*. El horizontal distribuye los elementos en categoría distintas y establece grados de centralidad (prototipos). El nivel vertical se encargará de la organización interna de cada categoría, pasando de la abstracción a la especificidad. En el nivel horizontal, Rosch, siguiendo la taxonomía popular de B. Berlin (1974), reconoce una organización intercategorial jerarquizada de los elementos clasificados. Distingue así tres niveles: el *nivel supraordinado*, el *nivel básico*, el *nivel subordinado* (Rosch, 1978). De acuerdo con esta teoría, los niveles de organización no son equiparables, ya que el núcleo o el centro de la categorización es el más importante cognitivamente. Por esta razón, los elementos que integran este nivel son aquellos que se identifican con mayor facilidad, en virtud de que están asociados a una imagen mental simple (los prototipos). Otra característica que tienen es que, lingüísticamente, por lo general, están asociados a palabras cortas y sencillas morfológica y fonéticamente. Esto permite que sea el elemento que menos esfuerzo se necesite, cognitivamente hablando, para reconocerlo, puesto que es el que más información brinda.

NIVEL SUPRAORDINADO	<i>Animal</i>	<i>Planta</i>	<i>Vehículo</i>
NIVEL BÁSICO	Vaca	Flor	Automóvil
NIVEL SUBORDINADO	<i>Holando-argentino</i>	<i>Orquídea</i>	<i>Ford K</i>

El *nivel superordinado*, si bien da información, ésta es imprecisa, ya que va a informar de toda la categoría en general: *animal, planta, vehículo*. Por lo tanto, el esfuerzo cognitivo será mayor. Igual sucede con el *nivel subordinado*. Éste, al referirse a las características individuales del elemento mencionado, tiene una sobre carga de información; en consecuencia, el grado de procesamiento es más costoso: *Holando-argentino, Orquídea, Ford K*.

Schütz (2008), siguiendo a Husserl, sostiene que toda la interpretación que hacemos del mundo se basa sobre el conocimiento generalizado de los tipos de objetos o sobre la manera tipificada en la que se manifiestan. Para ilustrar esta idea, cita un ejemplo, en la que el reconocimiento de un *cerezo particular* nos reenvía a tipos ya experimentados con *cerezos en general*, con *árboles*, con *plantas*, etc. Desde este punto de vista, el *elemento típico* se asemeja a la idea de *prototipo* de Rosch, lo que nos permite presuponer que la tipificación de la experiencia y de los objetos existen en nuestro repertorio como entidades o estructuras cognitivas prototípicas.

Georges Kleiber (1990), reformula el concepto de original de *prototipo*. Si bien mantiene la misma característica, el mejor ejemplar de una categoría, el ejemplar idóneo, le quita el estatus de fundador de la estructura categorial. El prototipo, al poseer varios orígenes, se considera aquí como un *efecto*, por lo que se comienza a hablar de *grado de prototipicidad*. Esto lo llevó a dejar de lado la idea de centralidad en la organización de una categoría que sostenía la versión de Rosch. En lugar de “prototipo-objeto”, habla de *efecto de prototipicidad* o “prototipo-entidad cognitiva”.

Otro concepto que introduce es el de *efecto de familia*, tomado de L. Wittgenstein. El *efecto de familia* es el elemento que vincula a los miembros de una categoría determinada. La unión de estos, en una categoría, es de *forma lateral*, no central como en la versión estándar. Cada elemento se conecta uno a uno, como en una cadena. Entre los miembros de una categoría, el primer eslabón y el último poco puede haber de común entre ellos si se los observan de forma separada. El agrupamiento no es arbitrario, sino que cada miembro está vinculado con el otro mediante una propiedad común. De esa forma se justificaría la relación del primer miembro con el último. Estas relaciones quedarían, gráficamente, de la siguiente forma:

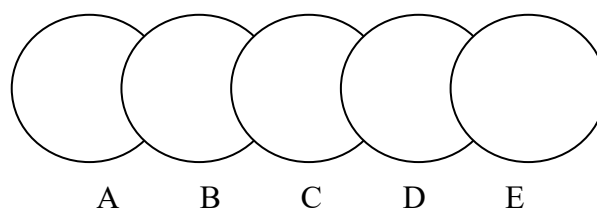


Figura 1: Semejanza de familia. Fuente: Kleiber (1990, p.153)



De esta manera, como se observa en la *figura 1*, las relaciones que se establecen entre los miembros de la categoría no se dan, necesariamente, siguiendo las características del ejemplar prototípico. A y C están relacionados por B, ya que B y C comparten características comunes y B se une con A, el miembro primario (*efecto prototípico*). Esto permite que los miembros de una categoría no tengan, necesariamente entre sí ni con el prototipo, características en comunes, puesto que las posibilidades de asociación son múltiples.

El *efecto de familiaridad* de Kleiber se relaciona con la idea de *horizonte de familiaridad del sentido común* que Schütz postula. El conocimiento tipificado nos permite interpretar los objetos y las experiencias cotidianas a partir de las relaciones de familiaridad que se establecen entre estos y las características generales contenidas en la tipificación.

Los niveles de organización categórica de nuestra experiencia no son universales, homogéneos ni fáciles de establecer, ya que dependen de múltiples factores para su nivelación como ser, el tipo de categoría y operación cognitiva que realice la persona. Para Ungerer y Schmid (1996), los prototipos y la frontera que existe en cada categoría no son universales ni estables; por lo tanto, pueden cambiar en un contexto particular ya que dependen de factores sociales y culturales. Schütz, respecto a esta no universalidad del *réservoir d'expériences typifiées*, sostiene que la organización de nuestro pensamiento está determinada por nuestra situación biográfica personal.

### **1.1.2. La proyección de la acción**

Como ya hemos mencionado, para Schütz, la *acción* es aquella que se desprende de un proyecto previamente concebido por un sujeto. La diferencia entre *acción* y *acto* radica en esta idea de anticipación. El *acto* es la ejecución de la acción, del proyecto, y lo que se imagina no son las acciones, sino el acto completo, la acción efectuada. Sin este, el proyecto sería abstracto y vacío de contenido. Desde esta idea, por lo tanto, el proyecto solo existe en el pensamiento reflexivo y no en la experiencia inmediata, es decir, en el acto. Precizando la vaguedad del concepto de acción de Weber, Schütz sostiene que la orientación de la acción de la que aquel hablaba significa “orientación hacia el *acto proyectado*”, puesto que el acto es quien contiene el *sentido de la acción* y no el proyecto en sí. Por lo tanto, el fin de un proyecto es siempre la ejecución del acto.

La diferencia entre una *fantasía* y un *proyecto* radica en que, en el primero, la presencia del deseo define las posibilidades, que van más allá de los límites de la realidad. El pensamiento se puramente operativo. En el proyecto, en cambio, el fantaseo está motivado, por lo tanto, existe una intencionalidad de ejecutar el acto. Esto es posible puesto que las posibilidades están dadas o impuestas por la realidad y permite que el pensamiento sea potencial y no operativo. La característica de factibilidad del proyecto está dada por el *sentido común*, es decir, por las experiencias y acciones tipificadas contenidas en el acervo. Esto no significa que las acciones proyectadas deben ser necesariamente similares a las experimentadas previamente, sino que los fines y los medios proyectados son compatibles con los elementos tipificados de las experiencias pasadas, puesto que la situación actual comparte ciertas características con las que típicamente experimentamos. Esta compatibilidad es lo que garantiza que las acciones futuras gocen de cierto grado de éxito o, al menos, de ejecutabilidad.

En la proyección de la *acción racional*, los sujetos establecen, en primer orden, los fines y, luego, los medios. Esta selección es posible gracias a la *regularidad causal* entre los medios y la meta que las experiencias tipificadas contenida en su acervo personal le permite hipotetizar. La acción experimentada es reflexionada e interpretada, a partir de la situación biográfica y los intereses. Como resultado de esta reflexión se extraen generalizaciones y discriminaciones, como sostiene Rosch (1973), para categorizar la información obtenida. Esto nos permite tipificar las relaciones entre los medios y los fines, según las situaciones. En la proyección, presuponemos, gracias a esta generalización tipificada, que determinados medios llevan causalmente hacia unos fines deseados. El resultado de pensamiento hipotético se expresa en términos de la lógica proposicional como *Y es causa de X*, por lo tanto, *si X entonces Y*, en la que *X* representa el/los medio/s e *Y* el fin. Esta regularidad, sostiene Schütz, permite definir la *acción racional* como “una acción con metas intermedias conocidas” (1972, p.91). El pensamiento de la acción nos permite hipotetizar que para alcanzar *Y* debemos utilizar *X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>3</sub>*, por lo tanto, dado *X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>3</sub>* resulta *Y*.

D. Hume (2018) sostiene que la relación causa-efecto no es una relación necesaria, es decir, lógica. Lo que existe entre un evento-causa y un evento-efecto es una contigüidad de dos eventos. La regularidad de esos dos eventos permite a la mente establecer una relación de causalidad entre ambos, pero esto no significa que para que suceda el evento-efecto, necesariamente debe suceder el evento-causa. La causalidad,

según sostiene Hume, es una proyección de la mente y se crea por la habitualidad, por la observación de eventos que se repiten. Desde esta perspectiva, la *regularidad causal* entre los medios y los fines a la que hace referencia Schütz (2008) es una proyección subjetiva de la mente del sujeto, creada por su experiencia. Esta tipificación no significa que entre los medios y los fines exista una relación necesaria, puesto que solo puede tener sentido para la persona que lo proyecta. Para otra, que posea una idea de regularidad causal distinta, puede considerar otros medios para llegar a los mismos fines.

Por más que presuponemos esta secuencialidad, implícita en los medios, en la proyección, el acto es imaginado culminado en su integridad. El acto futuro proyectado es lo que nos permite seleccionar los *medios*, el ordenamiento de la secuencia y la durabilidad de la acción. Es por ello por lo que, desde la observación de la acción, es imposible conocer los límites de una acción. El observador no puede saber si el acto es una acción culminada o una parte de la secuencia de la acción misma. Los actos constituyentes, las secuencias, no pueden ser analizados separadamente del acto al que se orientan, imaginado en el proyecto. Por lo tanto, la *unidad de acción*, para Schütz, está determinada por el proyecto, puesto que este es el que contiene el objeto deseado, el acto futuro que guía la ejecución. Una vez logrado ese objetivo, la *unidad de acción* queda delimitada (Schütz, 2008, p.213).

Desde un punto de vista cronológico, imaginamos el *acto futuro* en un *futuro perfecto*. La asertividad de este tiempo verbal (*modo futuri exacti*) se basa en los conocimientos que poseemos de nuestras experiencias anterior, es decir, en aquellos actos ya realizados anteriormente, que son típicamente compatibles a los del proyecto, y en el conocimiento de las características tipificadas significativamente de la situación en que tendrá lugar la acción. Este conocimiento utilizado en la planificación diferirá sustancialmente del que poseeremos al finalizar el acto, puesto que la experiencia implica un envejecimiento del saber, que supone una ampliación del acervo personal. Esta expansión del *réservoir* se explica mediante la tensión existente entre las dos formas de motivos que Schütz reconoce: *motivos para* y *motivos porque*.

La acción, al igual que Weber, está siempre motivada, sin embargo, el término *motivo*, para Schütz, encierra dos direcciones temporales opuestas. La primera de ella es una dirección futura. Los *motivos para* apuntan hacia los objetivos que se pretenden alcanzar, es decir, los fines. El estado potencial del objeto representa una fuerza que atrae la intencionalidad del sujeto y lo motiva a actuar. En la planificación de la acción, el

*motivo para* sería el *acto futuro* y, como consecuencia de este tipo de motivo se manifiesta en la voluntad de hacer. La tensión contradictoria entre el *ser actual* y la *posibilidad del ser*, en términos de Greimas (1976), se manifiesta en el deseo del ser por esa transformación, es decir, en esa *posibilidad de ser*. Esta direccionalidad hacia el futuro es lo que motiva la voluntad del *ser a hacer*, a la *performance* (p.92). A esta fuerza futura, según Schütz, se le complementa el pasado. Los *motivos porque* son aquellas experiencias pasadas que nos llevan a actuar de determinada forma, la biografía. Desde este punto, lo que se motiva no es el *acto*, la posibilidad del ser, como en el *motivo para*, sino el proyecto de la acción misma. Las experiencias pasadas funcionan como determinantes de la acción futura, es lo que motiva que nos propongamos a actuar de determinada manera. En la interpretación de la acción, el sentido que adquieren estos dos motivos, según Schütz, son diferentes. Por un lado, tenemos un *sentido subjetivo*. El sujeto, en su experiencia, solo visualiza su objeto, su finalidad. La acción se vuelve subjetivamente significativa para él en tanto esta se orientan a su objeto de deseo. El sentido subjetivo, por lo tanto, está expresado en los *motivos para*. Por otro lado, sin embargo, durante la ejecución, no reflexionamos sobre las “causas” que nos llevan a actuar de determinada forma. Esto es posible luego de una retroproyección de la acción, una vez culminado el acto. El *sentido objetivo*, con consiguiente, se devela en los *motivos porque* cuando el actor se vuelve observador de sus propios actos.

La fiabilidad de la acción proyectada, es decir, la ejecutividad del proyecto, del cual se desprende la intencionalidad, se basa en dos elementos: el presupuesto del mundo, es decir, el conocimiento del mundo futuro y los determinantes de la situación biográfica.

Nuestro acercamiento de conocimiento, como ya mencionamos, nos permite presuponer que determinados eventos futuros pueden ocurrir más o menos de la misma forma que han ocurrido en el pasado, es decir, similares a nuestras experiencias tipificadas. Las creencias, las opiniones, los supuestos que poseemos del mundo físico y social, es decir, las estructuras de conocimientos aceptadas como tal, indiscutibles y presuntamente compartidas con los *otros*, nos permiten imaginar el mundo futuro. Por ejemplo, yo, profesor, sé que mañana cuando pregunte a mis alumnos si leyeron en sus casas el libro que les indiqué, van a responder que no, *puesto que*, siempre que tienen la tarea de leer en sus casas, nunca lo hacen. Esta certitud del evento futuro que expresa el profesor se basa en sus experiencias anteriores, que han sido tipificadas y almacenadas en su repertorio. Según Husserl, la idealización del evento futuro, a partir de las tipificaciones,

idealizan la capacidad del sujeto, es decir, ante tal situación tipificada, “*yo puedo volverlo a hacer*”. La validación de la primera idealización llega hasta la aparición de una contra-evidencia que cuestiona la estructura tipificada, es decir, hasta la aparición de un nuevo elemento o información significativa que no establezca una relación de similitud con el elemento tipificado. La segunda, la del *yo puedo hacerlo*, también presupone su validación hasta la aparición de una contra-evidencia que indique lo contrario. La fuerza de las evidencias sobre las cuales se construye la idealización, según Schütz (2008), depende del lugar o zona en la que está ubicada el elemento tipificado con la que establece relaciones. Ya hicimos referencia anteriormente que la estructuración del repertorio del sentido común está organizada, según el sociólogo, en compartimentos que van de zonas de más claras a más oscuras. En las claras están aquellos conocimientos que son certeros, distintivos y consistentes. En torno a esta, se encuentra una zona de conocimientos vagos y ambiguos. Luego, las que son aceptadas como tal, como ser las creencias, las suposiciones y conjeturas. Por último, una zona de ignorancia total. Los límites entre cada una de estas son difusos y el flujo entre ellas es constante.

El otro elemento, los determinantes de la situación biográfica, presupone que todo proyecto se encuentra dentro de un horizonte de intencionalidad, es decir, de un proyecto mayor, que puede abarcar toda una vida. Desde el *aquí* y el *ahora*, el sujeto reconoce aquellos elementos sobre los cuales puede actuar y controlar y aquellos que están fuera de su alcance, pero que en otro momento pueden estarlo. Esta distinción es fundamental en la proyección de la acción, puesto que todo proyecto implica una factibilidad del acto futuro, es decir, *yo puedo* actuar sobre esa situación. El *sistema prevaleciente de intereses* del horizonte de intencionalidad selecciona aquellos elementos significativos según la situación biográfica actual.

Para Schütz, la proyección es inherente a la acción racional. En ella encontramos el sentido subjetivo, la intencionalidad y la durabilidad de la acción. Desde nuestra problemática de interés, nos interesamos en observar cómo los docentes, o estudiantes en formación, piensan la acción didáctica, los elementos que intervienen y los condicionantes que permiten la toma de decisiones. Respecto a ello, podemos referirnos a los trabajos efectuados de Francine Cicurel (2011a, 2011b), quien se ha basado en la fenomenología de Schütz para explicar *l’agir professoral*. Sin embargo, antes de entrar

en el plano didáctico, nos detenemos en la propuesta elaborada por Greimas (1976) sobre las competencias de la acción desde una perspectiva semiótica.

## **1.2. Las competencias del *ser* y el *hacer* dentro de la teoría de la acción**

Para construir la teoría de la performance, Greimas (1976) se focaliza en la relación semiótica entre el *ser* y el *hacer*, los cuales son considerados como dos modalidades principales: *la modalidad del ser y la modalidad del hacer*. El *ser* es el *estado*, mientras que el *hacer* es la *acción*. A partir de la relación entre *ser-hacer*, *hacer-ser*, y las categorías que se generan en torno a estas relaciones, organiza las modalidades discursivas en *virtuales*, *actualizantes* y *realizantes*. La *existencia modal de un sujeto* se genera a partir de la relación de tensión con un objeto. Según sea el tipo de relación que se establezca, se realizarán una serie de *competencias modales* que representan condiciones necesarias para la realización del acto (p.96). Desde esta perspectiva, las competencias modales se encuentran contenidas en el *proyecto de la acción* de Schütz.

Greimas (1976) sostenía que un *sujeto* está dotado de una *competencia cognitiva* que le permite conocer el estado del objeto (el *ser-del-ser*) y una *competencia pragmática*, es decir, lo que le permite predisponerse para actuar (el *ser-del-hacer*). En primer lugar, el sujeto establece una relación virtual con un objeto deseado (*querer*). La *competencia pragmática* le permite generar una *intencionalidad* (*querer-hacer*, *deber-hacer*). Luego, la *competencia cognitiva*, el *saber-hacer* y el *poder-hacer*, le permite establecer una relación de junción con el objeto a partir de una *actualización* (disyunción). Es decir, el sujeto, en su proyección, establece una relación virtual con su objeto, según Schütz (2008), se proyecta el acto culminado. La *actualización* significa que el sujeto, en su estado actual, se encuentra en disyunción con el objeto, sin embargo, su competencia cognitiva le permite establecer la posibilidad de la junción, sin esta no existe proyecto viable, por más que exista un deseo. Por último, luego de la *performance*, la modalidad realizante del *hacer*, el acto, posibilita una *transformación* del sujeto al lograr una conjunción con su objeto. Por lo tanto, el *ser*, pasa a un nuevo *estado*.

Como se observa en la figura siguiente, un sujeto puede estar dotado de una intencionalidad de acción sin que éste desee realmente realizarla. Por lo tanto, la fuente de la intencionalidad puede provenir de una fuerza exterior (*extrínseca*) o interior

(*intrínseca*) del sujeto. A partir de estas dos entradas, la competencia modal se organizaría de la siguiente manera:

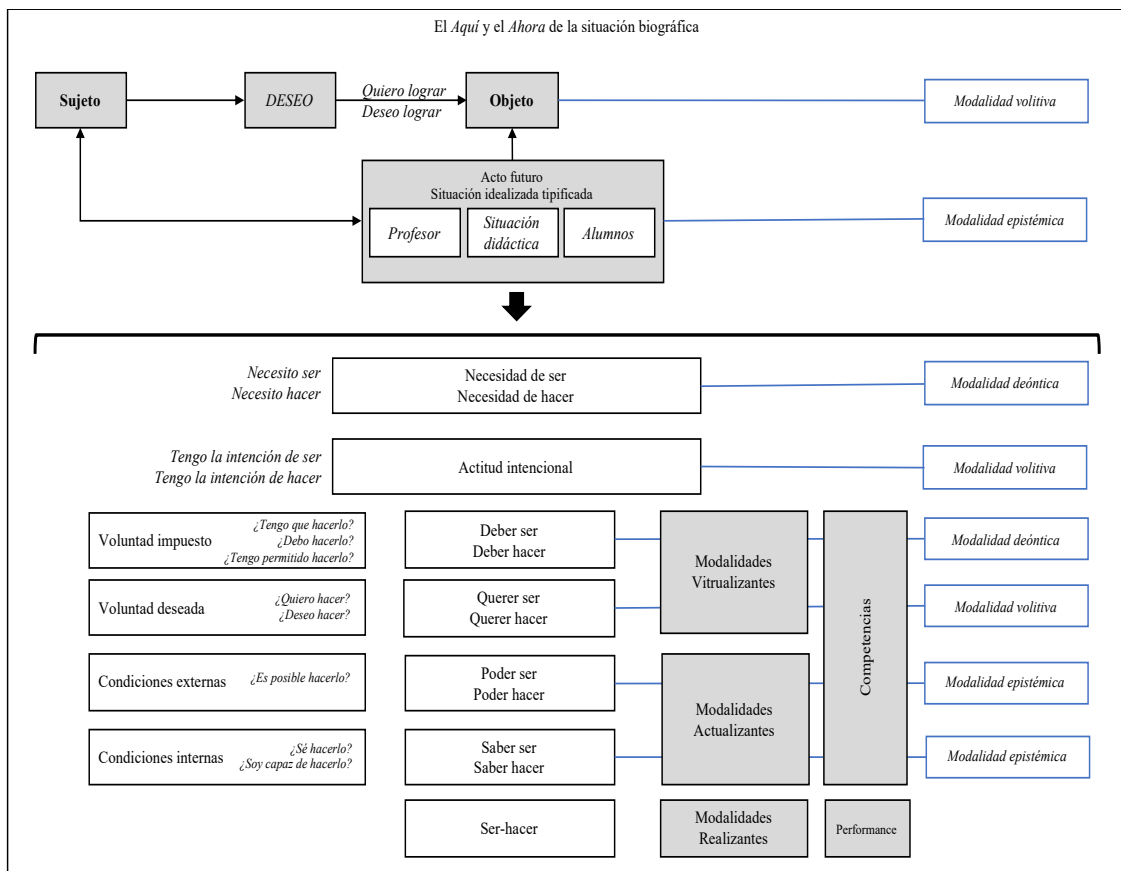
Figura 2: La organización de las competencias modalidades según Greimas (1976)

	Competencias		Performance
<b>Extrínsecas</b>	<i>Deber-hacer</i>	<i>Poder-hacer</i>	<i>Hacer</i> <i>Ser</i>
<b>Intrínsecas</b>	<i>Querer-hacer</i>	<i>Saber-hacer</i>	
<i>Modalidades</i>	<b>Virtualizantes</b>	<b>Actualizantes</b>	<b>Realizantes</b>

Al relacionar esta teoría de la performance con la proyección de la acción de Schütz, podemos observar de qué manera las competencias de las que hace referencia Greimas se manifiestan en la planificación de la acción didáctica. Por ejemplo, podemos imaginar una situación en la que un profesor planifica una clase en función de unos objetivos precisos. Como se observa en la *figura 3*, la tensión entre el sujeto y el objeto se manifiesta discursivamente mediante la *modalidad volitiva*, que puede estar expresada por el verbo *querer* o *desear*, según el grado de posibilidad de obtención o/y fuerza del deseo. El profesor, a partir de las evidencias que su acervo de tipificaciones le permite interpretar, imagina el acto futuro, es decir, se proyecta él mismo en la situación hipotética en relación con los alumnos y el contexto. Según ese mundo idealizado futuro, presupone que a partir de tal o cual material didáctico puede obtener el resultado esperado. Esta evaluación requiere de saberes específicos sobre el conocimiento del contexto, de los alumnos, de los instrumentos, etc., que están basados en experiencias previas tipificadas. Las manifestaciones discursivas de este proceso serán la *modalidad epistémica*. Luego, establece *necesidades de ser y de hacer* en función de la situación y del objetivo que pretende obtener. En este punto, se manifiestan *los motivos para* de la acción. Las expresiones deónticas, *necesito hacer*, *necesito que hagan* son manifestaciones propias de este momento de planificación. La determinación de las necesidades provoca la *intencionalidad* que, según la define Greimas (1976), reúne las motivaciones y la finalidad y permite concebir la acción como una tensión que se establece entre la virtualidad de la acción planificada y la realización de la acción. El grado *actitud*

*intencional* se establece en función de la *motivación* y los *condicionantes* de la acción. La acción puede ser concebida como una obligación, *voluntad impuesta*, (*modalidad deóntica*) o como un deseo, *voluntad deseada* (*modalidad volitiva*). Estas dos modalidades pertenecen al plano virtualizante de la acción, es decir, representan el origen de la intencionalidad. Esta puede ser actualizada en función de las evidencias o contra-evidencias que se le presentan al profesor. La presuposición de la situación futura contempla la existencia de ciertos condicionantes que pueden no estar bajo el control del profesor. La *modalidad epistémica de posibilidad* es la manifestación más característica de esta instancia, sin embargo, la *permisión*, que contiene el sema de *posibilidad externa*, también podría manifestarse. Otro de los condicionantes es la capacidad, el saber. Este es un condicionante interno, puesto que refiere a las capacidades propias del profesor. La *modalidad epistémica de capacidad* y el verbo modal *saber* son comunes en la manifestación de esta instancia.

Figura 3: La proyección de la acción a partir del modelo de Greimas (1976)





### 1.3. El esquema semántico de la acción

Ricœur (2008) sostiene que la acción humana puede ser considerada como una obra abierta o un texto, “cuyo significado está en suspenso” (p.68), esperando ser interpretada. Para ello, es necesario saber leerla. Como ya mencionamos, para el autor, la acción racional, al igual que el discurso, contiene una estructura que es posible objetivarla. Los elementos constitutivos de esta estructura guardan una relación lógica entre sí. Así, mediante la relación que se establecen entre estos, Ricœur (2008, 2017) explica los *sentidos* de cada uno. El primero de ellos es el de *agente* y *acción*. Para el autor, el hablar de la acción lleva implícito la idea de *agente*, puesto que siempre la acción es realizada por alguien. Esto implica que, entre el agente y la acción, hay una relación de *adscripción* (2017, p. 45). Por un lado, el agente posee el poder de obrar (*agency*) y, a partir de esto, delibera qué acción y cómo la ejecutará en función de los fines deseados (*razonamiento práctico*), por lo tanto, la acción le pertenece, es suya. Por otro lado, la acción es el resultado de un *poder-hacer*, de una capacidad, un *saber-hacer*. El punto de relación entre estos dos elementos está dado, por consecuencia, por el *poder-hacer*, en el sentido de *saber-hacer*. No existe acción racional, según Ricœur, sin un *saber*. Esto es lo que él denominará la *acción de base*, aquella que, por sus motivos y sus causas, no es posible reducirla más allá de la capacidad inherente del agente a la acción.

La segunda relación se da entre *motivo* y *causa*. Ambos conforman el campo de la *motivación* de la acción, puesto que es posible identificarlos mediante la pregunta ¿*porqué?* Sin embargo, Ricœur (1988) reconoce que son dos fuerzas que se orientan en sentidos opuestos. Por un lado, el *motivo* representa la razón de la acción, *P* hace *X* en razón de *Y*. Es la justificación racional de la acción e, identificarla, nos permite *comprender* porqué una persona actúa (*motivación racional*). La orientación temporal del motivo, por lo tanto, es hacia un futuro. Por el contrario, la *causa* nos permite *explicar* la acción, puesto que nos hablan de los elementos o circunstancias que condujeron a una persona a decidir actuar (*motivación causal*). La direccionalidad, en este caso, es hacia el pasado. El autor reconoce como *causa* última la *acción de base*, es decir, la capacidad del agente de actuar, puesto que el *saber-hacer* representa la causa del acto (*causal agency*), *P* hace *X* porque saber hacer *X* (2017, p.49). Esta distinción entre motivo y causa la hemos encontrado en Schütz en los *motivos para* (motivos) y los *motivos porque* (causas). Sin embargo, Ricœur (2017) reconoce que de por sí, estas dos categorías no motivan la acción, sino que la explican y la justifican, no son fuerzas que permiten que la acción se realice. Para ello introduce una categoría

intermedia mixta, que permite unir la causa y el motivo: el *deseo*. En este, el autor encuentra la fuerza que impulsa a actuar, propia de la causa, y la razón o el sentido, el motivo. En cuanto a las relaciones que se establecen dentro de la semántica de la acción, el deseo, de por sí, no puede ser nombrado indivisiblemente de su objeto, la *acción misma*. Desde este punto de vista, entre este y la *acción* existe una relación lógica.

Como ya hemos hecho referencia en párrafos anteriores, todo *razonamiento práctico* parte de la distancia entre el agente y su objeto. Esta distancia no representa necesariamente un espacio físico y/o temporal o las dificultades y obstáculos, sino psicológico y se crea a partir del *deseo*. En otras palabras, la función del carácter de deseabilidad es ofrecer un fin, un punto de partir del razonamiento práctico (Ricœur, 1988, p. 48). Esto no significa que este elemento sea solo una fuerza, sino también, el sentido de la acción. En síntesis, el elemento desiderativo, dentro del esquema semántico de la acción, materializa la intencionalidad y conforma el campo de la motivación, integrando los motivos y las causas. La voluntad del agente, la *intencionalidad*, por lo tanto, se genera por la relación entre el deseo y la motivación.

## 2. La teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo

Según Engeström (2001), las teorías del aprendizaje deben ser capaces de dar respuesta al menos a 4 preguntas:

(1) Who are the subjects of learning, how are they defined and located?; (2) Why do they learn, what makes them make the effort?; (3) What do they learn, what are the contents and outcomes of learning?; and (4) How do they learn, what are the key actions or processes of learning? In this paper, I will use these four questions to examine the theory of expansive learning (Engeström, 2001, p.133)

Estas cuatro preguntas, *quiénes, porqué, qué y cómo aprenden*, son abordadas desde la teoría de la actividad histórico-cultural, tercera generación, y la teoría del aprendizaje expansivo (Engeström, 1987).

La teoría de la actividad nace entre las décadas de los años 1920 y 1930 de la mano Lev Vygotsky, quien introduce las ideas de mediación entre el sujeto y un objeto y la acción orientada al objeto. Dentro de las operaciones cognitivas superiores del ser humano, el proceso de relación entre un *estímulo* y una *respuesta* está intermediado *por un estímulo (signo) de segundo orden introducido por la operación*, lo que implica que este simple proceso *queda sustituido por un acto complejo y mediato* (Vygotsky, 2009, p.69). Este nuevo

acto funciona como inhibidor del primer *estímulo*, puesto que, al incorporar un signo auxiliar, permite la realización de la operación de modo indirecto. La relación entre el ser humano y los objetos están intermediados por factores culturales, herramientas y signos. Según Y. Engeström (1996), este postulado representa la primera generación de investigadores de la teoría de la actividad, superada, luego, por el discípulo de Vygotsky, Alexei Leontev.

Dentro de la teoría de la actividad histórico-cultural, según Y. Engeström (2006), las personas y los medios forman parte de los sistemas dinámicos de actividad. Por ejemplo, podemos pensar en una actividad de formación inicial en la que un estudiante, como *sujeto*, debe planificar un proyecto didáctico, el *objeto*, para ser ejecutado ante unos alumnos concretos. En el proceso de interpretación y conceptualización, este *objeto* adquiere un *sentido personal* y un *significado social*. Según Leontiev (1978), detrás de los *significados* se codifican los modos de acción socialmente elaborados, “en cuyo proceso los hombres modifican y conocen la realidad objetiva” (p.111), mientras que los *sentidos* son los significados personales que el ser humano proyecta en los objetos. En la actividad de planificar, en nuestro caso, su significado social está determinado por el contexto en el que es utilizado, es decir, está inserta en el programa formación como actividad que permite desarrollar las competencias docentes necesarias para dar una clase y como instancia de evaluación. Este significado es compartido por todos los miembros de la comunidad educativa universitaria, profesores y estudiantes. Como sentido personal, para el estudiante puede representar un desafío, una oportunidad de aprendizaje, una forma de demostrar sus aptitudes como futuro profesor, una instancia de evaluación o un obstáculo, etc.

El *objeto*, la planificación, desde el momento que es concebido hasta su concreción, pasa por múltiples transformaciones, desde un esbozo o esquema de una idea o secuencias didácticas aisladas, distintas versiones del plan hasta llegar a su estado final: la planificación completa. Según Engeström (2006), este proceso de transformación es posible gracias a la mediación de herramientas o materiales internos o externos, tales como instrumentos físicos para escribir la planificación, los materiales didácticos, textos, imágenes, etc. y saberes instrumentales pedagógicos: preguntar, explicar, ordenar, dar instrucciones, etc. Los instrumentos poseen en sí mismos una historia de utilización, un significado propio elaborado a partir de su uso por otros sujetos en otro tiempo.

Vygotsky (1930/1985) realiza la distinción entre instrumentos psicológicos y materiales. Con la manipulación de los instrumentos de trabajo, los utilizados en la actividad, el comportamiento del hombre se ve afectado. Se produce una serie de

adaptaciones artificiales que controlan los procesos psicológicos. Estas adaptaciones son consideradas por Vygotsky como instrumentos psicológicos:

Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres... (Vygotsky, 1930/1985, p.39)

La lengua, la escritura, las obras de arte, los planos y todos los signos posibles son instrumentos psicológicos que permiten una adaptación del comportamiento de la persona en el desarrollo de la actividad. Un instrumento material asume dos funciones, uno interno y otro externo. De un lado, asume la función de objeto, puesto que representa un estímulo que modifica el comportamiento del sujeto, en vista del problema que debe resolver. Por otro lado, asume la función instrumental puesto que permite resolver el problema del sujeto. En el acto instrumental, por lo tanto, co-existen estas dos funciones, la psicológica y la instrumental.

La manipulación de los instrumentos interviene en el proceso comportacional de la persona a) al poner en acción toda una serie de nuevas funciones relacionadas al uso y al control del instrumento material, a) al sustituir todos los procesos naturales y desarrollar la actividad a partir del instrumento y c) al transformar el desarrollo y los aspectos particulares de todos los procesos psicológicos que intervienen en la composición del acto instrumental. (p.42). La diferencia entre los instrumentos psicológicos y los materiales por la dirección de su acción. Mientras que los primeros afecta al comportamiento, el segundo constituye un elemento intermediario entre el sujeto y el objeto. En la actividad,

l'instrument psychologique ne provoque pas de changement dans l'objet ; il tend á exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement. Il n'est pas un moyen d'agir sur l'objet. Dans l'acte instrumental se manifeste par conséquent une activité relative à soi-même et non à l'objet. (p.43)

Según el sistema de actividad elaborado por Leontiev (1978), segunda generación de la teoría de la actividad, según Y. Engeström (1996), la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino “un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo” (Leontiev, 1978, p. 67), más allá de la forma que tome, de su diversidad y particularidad, la actividad individual del hombre forma parte del sistema de relaciones sociales. En este sistema, tanto el *sujeto* como el *objeto* están influenciados por los *roles*, por la *comunidad* y por la *división del trabajo*, ya sea vertical u horizontal. Los *medios* están determinados por la *comunidad*. Ya hemos visto en Schütz (2008) cómo los medios o instrumentos contienen una historicidad que les

asignan un sentido. Este carácter histórico de los medios son construcciones culturales. Desde este punto de vista, la actividad de la planificación del proyecto didáctico, al estar inserta en una comunidad determinada, la cátedra de prácticas de enseñanza, como a su vez dentro de la formación inicial de un programa educativo universitario, establece roles para los sujetos, estudiante, profesor, compañeros, y una organización vertical (entre profesor y estudiante) y horizontal (entre compañeros) de la tarea. Dependiendo de la metodología, podemos imaginar que el rol del estudiante es ejecutar la tarea y ser sometido a una evaluación, el del profesor formador, dar la consigna, orientar, validar y evaluar. Las otras personas que intervienen en la actividad, los compañeros, será de opinar o sugerir. Estos roles están asociados a reglas de comportamiento, explícitas o implícitas, establecidas por la comunidad. Entre los integrantes de esta comunidad se discuten, por ejemplo, las actividades didácticas que se proponen, la pertenencia de los objetivos de enseñanza e, incluso, se negocia los criterios de evaluación de la actividad. Según Y. Engeström, “*the temporal rhythms of work, the uses of resources, and the codes of conduct are also continuously constructed and contested in the form of explicit and implicit rules*” (2006, p.2).

Leontiev (1978), a pesar de haber sostenido que:

La psicología del hombre está vinculada con la actividad de los individuos concretos, que transcurre en condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que lo rodean, justamente con ellos y en interacción con ellos, o a solas con el mundo objetivo circundante (...) Sin embargo, sea cuales fueren las circunstancias y formas en que transcurre la actividad del hombre, (...) no puede verse desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad. (p.67)

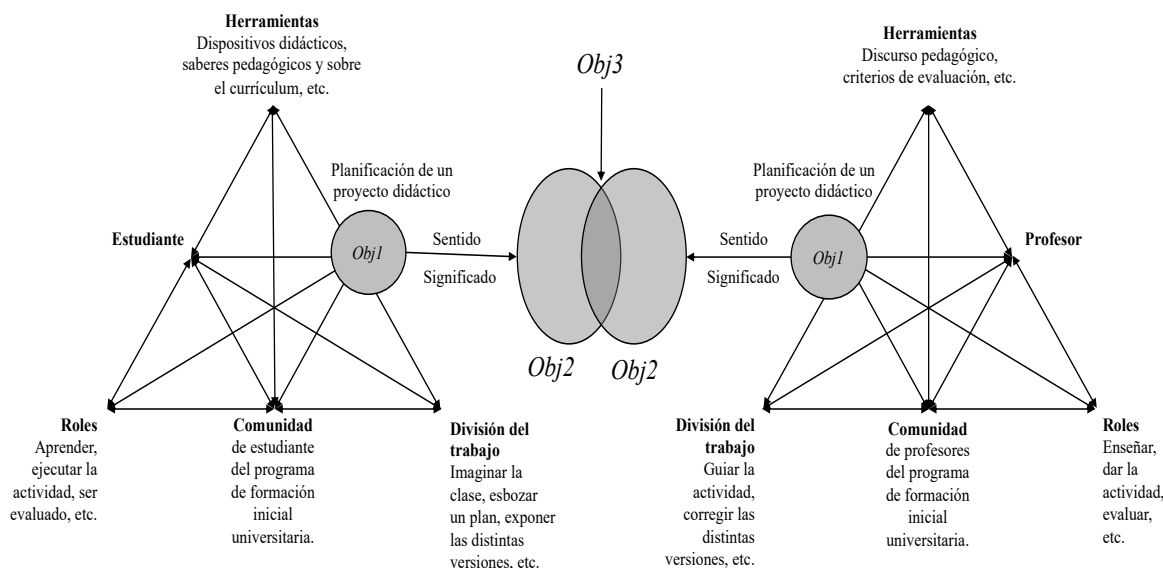
Éste no expandió el modelo original de Vygotsky. R. Engeström (1995), a partir de los postulados de Bajtín sobre el enunciado como unidad del discurso, indisociable del contexto enunciativo, y como forma de acción mediada (2012), sostiene que los sujetos, cuando actúan en un medio social, interactúan con otras personas y, en esta interacción, construyen un objeto común, el *referente* de la acción. El lenguaje está siempre orientado hacia un interlocutor y hacia un objeto y en la confluencia entre estas dos direcciones, más los condicionamientos del contexto, el objeto de la acción se transforma. En la interacción entre los distintos agentes, que a su vez son *sujetos* dentro de sus sistemas de actividad, da paso a la expansión. Esta doble dirección del lenguaje le permitió Rita Engeström expandir la unidad de análisis y observar, de esta forma, la actividad integrada en una interacción con otros sistemas. En su metodología describe tres componentes del enunciado, siguiendo a Bajtín. El primero de ellos es el *objeto*, el referente del enunciado.

El segundo, su naturaleza dialógica. La palabra toma sentidos cuando las personas se apropian de ellas y las utilizan en un contexto según sus intenciones. Por último, la presencia del otro. Los enunciados se dirigen a otra persona y, en esta dirección, los sentidos se construyen en la frontera entre los enunciadore. Según Y. Engeström (2001, p.135), la expansión propuesta por Rita Engeström dio paso a la tercera generación de investigación dentro de la teoría de la actividad. Según este modelo, para comprender el desarrollo de una actividad, esta debe ser observada, como mínimo, en contacto con otro sistema de actividad. Volviendo a nuestro ejemplo anterior, en una situación de clase en la que un profesor formador y un estudiante discuten sobre la tarea de planificación, *figura 4*, podemos ver que ambos representan a un sistema de actividad propio que comparte el mismo *objeto(1)*: la planificación del proyecto didáctico. Sin embargo, cada uno tiene un rol diferente y una tarea distinta dentro de la organización de la actividad. Desde estos lugares, más allá del *significado cultural*, ambos proyectan una visión o un prototipo del *objeto(2)*, podríamos decir, *una planificación ideal*. La actividad, para el estudiante, puede representar un fin en sí mismo, mientras que, para el profesor, esta podría significar simplemente un indicador del aprendizaje dentro procesos de formación inicial. Durante la interacción en la clase, desde sus lugares, ambos discuten sobre los sentidos y significados de la actividad, pueden negociar el tiempo de la tarea, el modo de llevarla a cabo e, incluso, sobre el contenido de esta planificación: cantidad de clases, objetivos didácticos, recursos didácticos, etc. Esta zona en común que se genera en torno al *objeto(2)* representa una construcción conjunta de un nuevo *objeto(3)*, que contiene una idea de la *planificación* con un nuevo sentido creado ambos. El nuevo *objeto* es dinámico y se transforma con el contacto con los otros sistemas de actividad que lo comparten, es decir, mientras la actividad transcurre en un medio interactivo, como en una clase, el contacto entre los diferentes agentes que comparten el mismo objeto motiva nuevas transformaciones.

Si el estudiante no posee las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea, como ser instrumentos materiales o saberes pedagógicos, la actividad puede significar un bloqueo y el *objeto* se convierte un obstáculo. En la interacción, en la zona común o *zona de desarrollo próximo* entre el profesor y el estudiante, es donde se produce la transformación del *objeto* y la creación de nuevos sentidos entre los elementos del sistema. Por ejemplo, la resignificación de determinados instrumentos en relación con el

objeto, mediante la interacción con otros agentes, puede permitir que el estudiante salga de su estado de bloqueo, logrando un aprendizaje expansivo.

Figura 4: Sistema de actividad, tercera generación



Este sistema de actividad, según Y. Engeström (1993, 1995, 1999, 2001), puede ser resumido en cinco principios. El primero de ellos refiere a que la unidad de análisis es el sistema de actividad en contacto con otros sistemas. El segundo principio es la multiplicidad de los sistemas de actividades. La división del trabajo permite la generación de diversos puntos de vistas, cada sujeto carga con una historia y desde este lugar imprime los sentidos personales al objeto y a los medios. En la interacción, estas diferencias emergen creando conflictos, pero así también innovación.

El tercer principio es la historicidad. Los sistemas de actividad se transforman y se ejecutan en periodos de tiempo largo. Y. Engeström (2001) sostiene que para poder comprender los problemas y las potencialidades de la actividad es necesario abordarlo desde su propia historia, es decir, como historia local de la actividad y sus objetos, y “as history of the theoretical ideas and tools that have shaped the activity” (p.136-137).

El cuarto tiene que ver con las contradicciones como fuente de cambio y desarrollo. Los sistemas de actividad, al ser sistemas abiertos, permiten el ingreso de nuevos elementos externos. Estos pueden generar tensiones con otros elementos internos más antiguos. Esta tensión estructural genera perturbaciones y conflictos, pero también una tendencia a innovaciones que permiten cambiar la actividad.

Por último, el quinto principio refiere a la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Los ciclos de las transformaciones son relativamente largos. Las tensiones que se acumulan en torno a las contradicciones permiten que algunos elementos o sujetos comiencen a cuestionar ciertas normas preestablecidas. Esto puede provocar que, en el afán de lograr consensos, el objeto y el motivo de la actividad se reconceptualicen, abarcando un horizonte de posibilidades más amplio que el modelo anterior. Según Y. Engeström (2001), el ciclo completo de transformación expansiva puede significar “a collective journey through the zone of proximal development of the activity” (p.137). Estos cinco principios de los sistemas de actividad permiten a la teoría de la actividad responder a las preguntas sobre el aprendizaje: *quiénes, porqué, qué y cómo aprenden*.

## **2.1. El aprendizaje expansivo**

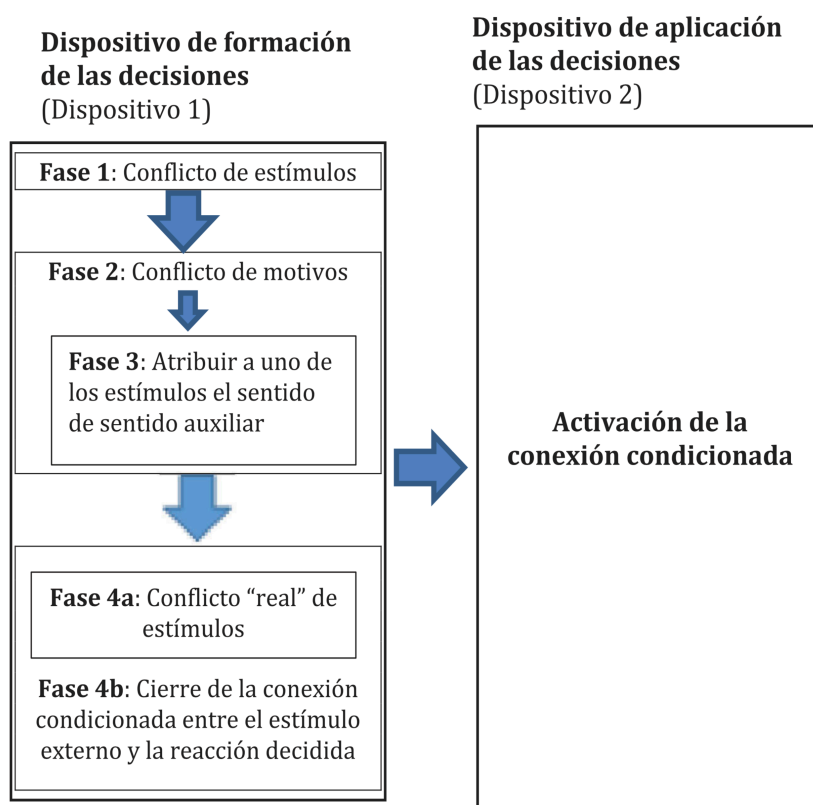
La *expansión*, como producto de las tensiones causadas por las contradicciones entre los elementos de un sistema de actividad, permite responder a la pregunta de cómo aprenden las personas. La teoría del aprendizaje expansivo, postulada por primera vez por Y. Engeström (1987), refiere a los procesos en los que un sistema de actividades resuelve sus contradicciones internas, construyendo e implementando una forma cualitativamente nueva de funcionar por sí mismo (Engeström, 2007, p.24). El cambio o la transformación del *objeto* de la actividad, como la fuerza motora del aprendizaje y el desarrollo, implica también un cambio en el sujeto (Lektorsky, 1984, citado por Engeström y Sannino, 2016, p. 419). Según el autor, este se trata de un ciclo: (1) *cuestionamiento*, (2) *análisis*, (3) *modelado de una solución nueva*, (4) *examen y puesta a prueba del nuevo modelo*, (6) *reflexión sobre el proceso*, y (7) *consolidación y generalización de la nueva práctica* (Engeström y Sannino, 2016, p.417).

Para el autor, la agencia transformadora implica la ruptura de un marco de acción y la iniciativa de modificar ese marco. La voluntad individual y colectiva de salir del estado de contradicción es el germen de la expansión y, por lo tanto, del aprendizaje. Engeström toma el principio de *doble estimulación* elaborado por Vygotsky (1997, citado en Engeström y Sannino, 2016) para explicar este proceso de transformación. Este principio postula que las situaciones problemáticas de incertidumbre cognitiva y de incongruencia representan el primer estímulo y corresponden a conflicto motivacionales. Ante esta situación, las personas buscan el apoyo de artefactos, los cuales funcionan como



motivadores auxiliares. Este objeto es el segundo estímulo, puesto que, al ser dotado de sentido, se transforma en un signo que le permite fomentar la voluntad y romper la situación de parálisis transformándola (Engeström y Sannino, 2016, p. 420). A partir de este principio vygotkiano, Sannino (2015) elabora un modelo en el que es posible observar el surgimiento en fases de las acciones volitivas a partir de los conflictos motivacionales y los estímulos secundarios.

Figura 5: Modelo de la doble estimulación. Fuente: Engeström y Sannino, 2016, p. 420



En la *figura 5*, el primer dispositivo representa a la fase de toma de decisión de actuar sobre la situación conflictiva. El segundo, es la puesta en práctica de la decisión. La Fase 1 en el dispositivo 1 representa el enfrentamiento de la persona a los estímulos conflictivos. La Fase 2 implica los conflictos motivacionales, por ejemplo, desear hacer dos cosas que en esencia se contradicen. Esta tensión entre ambos impulsa a la persona a buscar un elemento auxiliar, Fase 3, y convertirlo en un motivo auxiliar que le permite salir de la situación en tensión. La Fase 4 implica la conexión entre la reacción decidida y un elemento del estímulo auxiliar. En esta fase se enfrentan los dos estímulos, el primario y el segundo, creando, según Vigotsky “el conflicto real o verdadero” (Sannino,

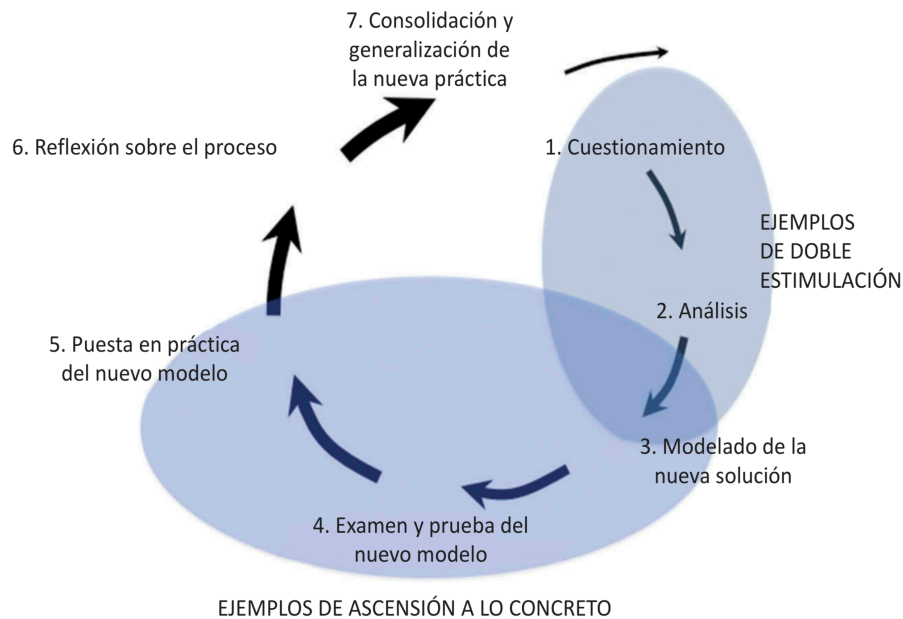
2015, p. 215, como se cita en Engeström y Sannino, 2016). La Fase 4b representa el cierre entre el estímulo auxiliar y la reacción, lo que implica una resolución del conflicto de la Fase 4a y la toma de una decisión a actuar. En el dispositivo 2, la persona ejecuta la acción deliberada en el dispositivo 1.

Engeström (1999), a partir de las seis acciones que Davydov (1999) elabora, explica el *ciclo expansivo* del aprendizaje. En la primera de ella, los sujetos, ante los estímulos conflictivos de las situaciones contradictorias, comienzan a cuestionarse. La segunda acción es el análisis, que les permite identificar las contradicciones. Luego, el modelado, se orienta a la creación de nuevo objeto ampliado “dirigido a resolver o trascender las contradicciones” (Engeström y Sannino, 2016, p.428). Los otros tres implican el proceso dialéctico de la formación de conceptos teóricos (Davydov 1999) que va de lo abstracto a lo concreto. Respecto a esto, Engeström y Sannino (2016) dicen:

Se trata de un método de captación de la esencia de un objeto reconstruyendo y reproduciendo teóricamente la lógica de su desarrollo, de su formación histórica a través de la emergencia y resolución de sus contradicciones internas. Un concepto teórico surge inicialmente en forma de una relación explicativa simple y abstracta, una ‘célula germinal’. Una célula germinal es ‘un ente particular cuya especificidad absoluta consiste en ser la formación universal y abstracta, es decir, elemental, no desarrollada, “celular”, que se desarrolla por medio de contradicciones inmanentes e inherentes, en otras formaciones más complejas y mejor desarrolladas’ (Ilyenkov, 1982, p. 59). Esta abstracción inicial se enriquece paso a paso y se transforma en un sistema concreto de manifestaciones múltiples en constante desarrollo y expansión. Dicho de otro modo, la idea simple inicial se transforma en una nueva forma de práctica compleja. (p.427)

El ciclo se completa con la estabilización de las contradicciones y la consolidación de la nueva práctica. En la *figura 6*, Engeström y Sannino (2016) simplifican este proceso haciendo identificando los momentos de doble estimulación y de la ascensión de lo abstracto a lo concreto.

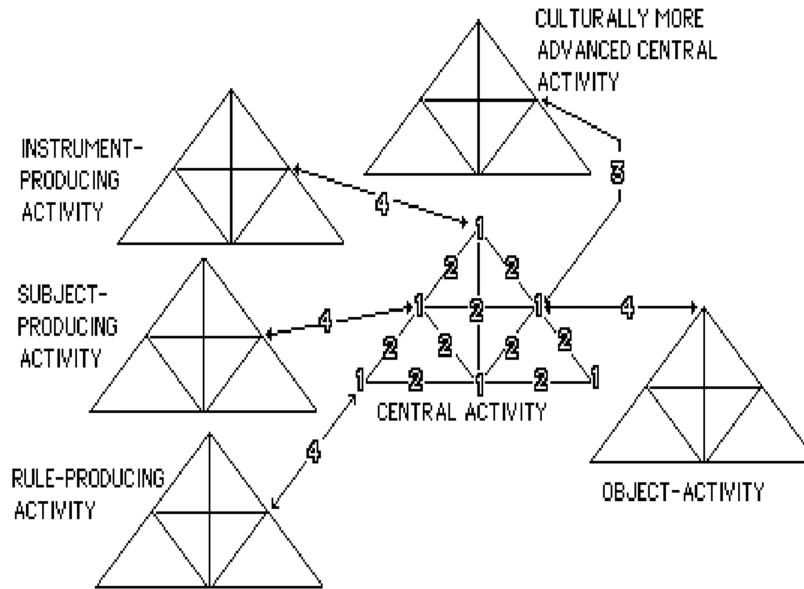
Figura 6: Identificación de ejemplos de doble estimulación y ascensión a lo concreto en el ciclo del aprendizaje expansivo. Fuente: Engeström y Sannino, 2016 p.432.



### 2.1.1. Las contradicciones

La contradicción, en la teoría de la actividad histórico-cultural, es el producto de una tensión generada por dos elementos opuestos (Ilyenkov, 1977, citado por Engeström 1987). Estas son necesarias para que se produzca la expansión, pero no son, por sí solas, el motor del aprendizaje. Para Engeström (2011) las contradicciones no son lo mismo que los problemas o los conflictos. Siguiendo las ideas de Marx, sostiene que estas acumulan tensiones estructurales dentro de los sistemas de actividad y encuentran su origen en la división del trabajo (Engeström, 1987, p.61). Las actividades, al ser sistemas abiertos, permiten la entrada de nuevos elementos, provocando contradicciones secundarias con los elementos ya existentes. Identifica, así, cuatro tipos de contradicciones, *figura 7*: a) *contradicciones primarias*, latentes dentro del mismo sistema de actividad, b) *contradicciones secundarias*, por el ingreso de un nuevo elemento que choca con otro viejo, c) *contradicciones terciarias* entre un sistema de actividad recientemente establecido y el anterior, y d) *contradicciones cuaternarias* entre un sistema nuevo y otro vecino.

Figura 7: Los cuatro niveles de contradicciones dentro del sistema de actividad humana. Fuente: Engeström, 1987, p.65



Las perturbaciones se definieron como desviaciones del curso normal de los acontecimientos en el proceso de una actividad, estas son síntomas o manifestaciones de contradicciones internas del sistema de actividad en cuestión (Engeström y Sannino, 2011, p.372). A partir de su naturaleza dialéctica, Engeström y Sannino (2011) distinguen cuatro tipos de manifestaciones discursivas de las contradicciones: *dilema*, *conflicto*, *conflicto crítico* y *doble estimulación*. La primera refleja aquellos estados psicológicos en los que las personas hesitan entre dos elementos disímiles. Estos forman parte de la vida cotidiana de las personas. Discursivamente, estos expresan una vacilación y en una interacción son expresiones o intercambios de valoraciones incompatibles entre dos personas. El dilema se resuelve mediante una negociación o una reformulación.

El *conflicto*, en cambio, representa una resistencia, un desacuerdo entre dos personas. Esto implica una oposición que se manifiesta discursivamente con expresiones como “no” o “no estoy de acuerdo”. El *conflicto crítico*, son situaciones en las que las personas experimentan dudas internas que les provoca un bloqueo. Es una situación de imposibilidad que se manifiesta discursivamente mediante relatos personales y emocionales.

Por último, *la doble estimulación*, según los autores, son situaciones en las que las personas experimentan una imposibilidad de avanzar, pero también una necesidad de salir

de ese estado. Discursivamente, la doble estimulación se expresa mediante preguntas retóricas como “¿qué puedo hacer?”.

La teoría de la actividad histórico-cultural y el aprendizaje expansivo que acabamos de exponer nos permite comprender, por un lado, cómo se produce el aprendizaje durante las prácticas en la formación inicial. Los estudiantes tienen asignada una tarea compleja, que es la de dar sus primeras clases. Esta actividad genera una serie de tensiones y bloqueos y, durante este proceso, intentan resolverlos junto con los tutores y con sus compañeros. Por el otro lado, la resolución de estas contradicciones en la toma de decisiones y en la generación de nuevas prácticas permite a los estudiantes expandir su repertorio didáctico, generando nuevos saberes. El reconocimiento de las contradicciones y el análisis de las unidades de enunciado (R. Engeström, 1995) en las interacciones entre los distintos agentes que intervienen en la actividad nos dan acceso a este complejo proceso de aprendizaje en la formación inicial.

### **3. La acción pedagógica**

Hacer referencia a la *acción pedagógica* nos sitúa inmediatamente en un contexto específico, en unos fines y medios particulares y en unos tipos de agentes determinados. El esquema semántico de la acción pedagógica, como un tipo de acción racional, nos permite identificar los únicos sujetos capaces de ejecutarla, los docentes. Esta se desarrolla en un contexto áulico/escolar y está orientada hacia los alumnos. La finalidad de la acción pedagógica es siempre la misma, el aprendizaje de un contenido de saber. En función de este objetivo, el agente-profesor, como lo identifica Cicurel (2007), selecciona una serie de herramientas o instrumentos que le permiten alcanzar sus fines.

En este apartado abordamos la acción pedagógica a partir de tres perspectivas. Desde un punto de vista socio-cognitivo, nos referimos a ella como una manifestación de los esquemas de acción, contenidos y organizados en un *habitus profesional*. Desde un sentido psicológico, la acción pedagógica es considerada como un agente transformador de las conductas, puesto que se vale de signos, herramientas psicológicas, en el sentido de Vygotsky (1930/1985), para producir cambios en los modos de pensar, de hablar y de actuar de los alumnos. Por último, desde una perspectiva psico-social e interaccional, la

acción del profesor es considerada como un tipo de acción conjunto o co-actividad, puesto que no puede ser entendida separadamente de la acción producida por los estudiantes.

### 3.1. La acción pedagógica como un *esquema de acción*

Desde la fenomenología de Schütz (2008), el conocimiento del sentido común nos permite tener un repertorio de acciones tipificadas que pueden ser aplicadas de manera similar en situaciones comparables. Para Perrenoud (2012), estas acciones tipificadas corresponden a *esquemas de acción*. Apoyado en la concepción de Piaget (1973) y de Vergnaud (1991), tal como son citados en su artículo, define al esquema como “l’organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée” (p.212). Estos elementos cognitivos son los que permiten a una persona actuar y ser operativo.

La acción pedagógica es entendida para Perrenoud (2012) como una práctica social y como tal está dirigida por un *habitus* (Bourdieu, 1973, 1980). El *habitus* está conformado por un conjunto de esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción. Gracias a esta “estructura estructurante” podemos actuar sobre una gran variedad de situaciones. Esta noción implica que los sujetos, a partir de pequeñas modificaciones, pueden adaptar su acción a las particularidades de las situaciones. Siempre y cuando las particularidades no superen o no desborden las tipificaciones, estas adaptaciones son casi inconscientes. Sin embargo, esto no significa que no sea consciente de lo que hace, sino, como lo sostiene Perrenoud (1994)

Même lorsque le maître prend clairement conscience de ce qu'il fait et s'en souvient, il ne sait pas, très souvent, **pourquoi il le fait**. Car ses schèmes d'action se conservent et fonctionnent à l'état pratique, sans qu'il soit nécessaire d'en avoir une représentation explicite. Cet inconscient n'est pas en général l'inconscient des psychanalystes, produit d'un refoulement, d'une censure. C'est simplement un inconscient «économique», celui des habitudes. (p.25)

En su práctica cotidiana, el profesor debe tomar una serie de microdecisiones en función de las diferentes situaciones que se le presentan durante el desarrollo de la clase. En muchos casos, estas situaciones nuevas se asemejan a otras ya experimentadas en otro momento y en otro contexto. El *habitus* le permite tomar estas microdecisiones sin tener la necesidad de reflexionar demasiado sobre ellos, puesto que la situación es percibida como un evento típico de su práctica. Ello no significa que la acción pedagógica es reducida a la aplicación de recetas preestablecida. Las situaciones que se experimenta pueden ser más o menos similares, pero nunca idénticas. El profesor percibe aquellos elementos que pueden tener algún punto de referencia con sus experiencias pasadas y a

partir de allí actúa adaptando su conducta a las necesidades particulares de la nueva situación. Mientras más alejadas estén estas de sus tipificaciones, más conscientes serán sus actos:

Alors que dans une situation inédite, aucun schème ne convient exactement. Il faut transposer, différencier, ajuster les schèmes disponibles, les coordonner de façon originale. Le maître sort alors de ses routines, puisqu'il est devant un problème nouveau. Mais la solution qu'il « improvise » n'est pas créée *ex nihilo*. Elle dérive des schèmes disponibles, de même qu'une règle de jurisprudence ne tombe pas du ciel, mais dérive des lois en vigueur ou de la jurisprudence consacrée, par combinaison et spécification. (Perrenoud, 1994, p.26).

En resumen, la acción pedagógica puede ser entendida desde idea de esquemas de acción, en tanto implica la puesta en obra de acciones tipificadas y adaptables a situaciones nuevas. Los esquemas de percepción, de evaluación y de pensamiento contenidos en el *habitus profesional* orientan y determinan la acción del docente.

### **3.2. La acción pedagógica como agente transformador**

El trabajo del docente, como una actividad social como cualquier otra, tiene fines específicos, medios o instrumentos propios y un producto. El objeto de trabajo del docente, en un sentido último más allá del aprendizaje de un contenido de saber específico, es el proceso psíquico del alumno: transformar los modos de pensar, de hablar y de reaccionar. El docente, en su actividad, se dirige hacia ese objeto en función de las finalidades definidas por el sistema escolar (Schneuwly, 2009, p. 31). Desde esta perspectiva, el profesor es visto como un agente de transformación que actúa, utilizando herramientas semióticas, sobre procesos psíquicos. Schneuwly (2000) sostiene que los instrumentos de trabajo del docente son los sistemas semióticos, puesto que son los que permiten actuar sobre “las funciones psíquicas de los demás (y luego sobre las suyas propias) para transformarlas” (p.23). Amigues (2003), como es citado en Schneuwly, (2009), define la actividad del educador como aquel que organiza “un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifie leur rapport personnel à ce savoir” (p.10). Por lo tanto, el producto del trabajo docente son los modos transformados, es decir, las modificaciones del pensamiento, del habla y de la conducta de los alumnos.

En la acción de enseñar, en el sentido de transformaciones psíquicas inducidas por un agente, se produce una doble semiotización. Para Schneuwly (2009), el agente que ejecuta la acción pedagógica, desde un punto de vista didáctico según Chevallard (1985,

1997), tiene la intención de enseñar algo a alguien. Este algo, objeto a enseñar, es necesariamente “*dédoublé dans la situation didactique*”. El profesor, mediante técnicas pedagógicas, materializa el objeto de saber mediante diversas formas (objetos, textos, ejercicios, etc.) y lo vuelve presente en la situación de clase en tanto objeto a semiotizar (Moro, 2000). Los alumnos, por su lado, le asignan nuevas significaciones. El profesor, mediante su acción, “*guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage*” (Schneuwly, 2000, p. 23). La materialización del objeto en la clase y la guía o el punteo son dos procesos semióticos ligados que se definen mutuamente.

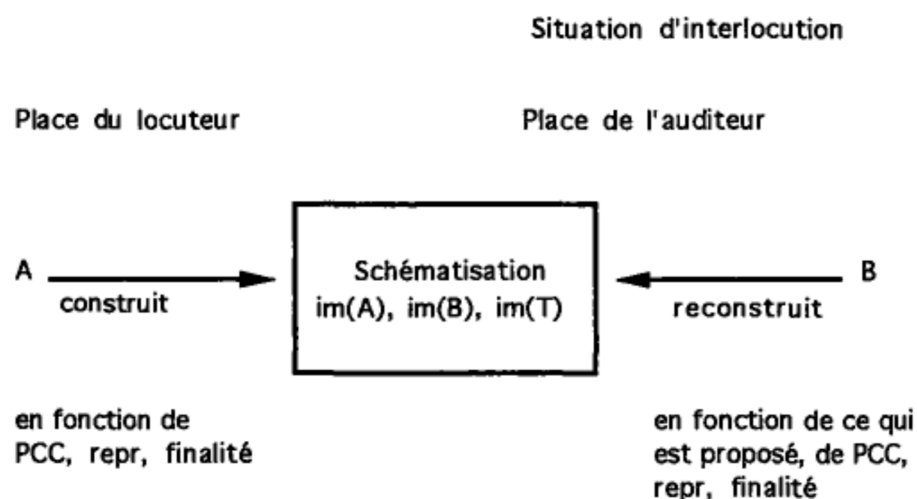
Desde esta perspectiva, las herramientas propias de la acción pedagógica son aquellas que permiten la doble semiotización del objeto a enseñar, es decir, que posibilitan la presentación, el encuentro y la interacción del alumno con el objeto de saber y aquellas que permiten guiar la atención sobre las dimensiones constitutivas del objeto. Además de los instrumentos materiales, propias del contexto escolar, Schneuwly (2009) reconoce dos tipos, los dispositivos materiales, como ser los libros de textos, las imágenes, cuadernos de ejercicios, etc., y las actividades que comprenden la manipulación de esos dispositivos. El segundo grupo es de naturaleza discursiva y está compuesto por los discursos propios del contexto escolar, maneras de hablar, de guiar, de controlar, de presentar la lección, de dialogar (pregunta-respuesta), etc.

Los procesos semióticos implicados en la acción pedagógica pueden ser explicado mediante el modelo de comunicación discursiva propuesto por Grize (1996), *figura 8*. El autor sostiene que el emisor, en este caso el profesor, desde su lugar y su rol en la interacción, en el acto discursivo, *esquematiza* ciertas representaciones o imágenes de la realidad o de un objeto, el referente exterior de la comunicación. Mediante sus *postulados de pre-construcciones culturales* (PPC), sus representaciones sociales (repr) y sus finalidades configura su discurso, construyendo una imagen subjetiva del objeto representado. El receptor, los alumnos, desde su lugar y rol, perciben este constructo y reconstruyen el referente externo a partir de las intenciones del emisor, de sus *postulados de pre-construcciones culturales*, sus representaciones y sus finalidades. En la situación interlocutiva, ambos producen una nueva esquematización que contiene la imagen del emisor,  $im(A)$ , la imagen del referente externo,  $im(T)$ , y la imagen del receptor,  $im(B)$ .



La primera simiotización podemos localizarla en la esquematización del profesor, mientras que la segunda, en la interacción misma.

Figura 8: Esquema de la comunicación. Fuente: Grize (1996), p. 68



### 3.3. La acción pedagógica como co-actividad

Filliettaz (2002), dentro de los tipos de acciones sociales, diferencia entre acción individual y acción colectiva. La individual es aquella acción autónoma ejecutada por un solo sujeto, mientras que en las colectivas implica la interacción de dos o más agentes. Dentro de estas distingue entre las *actions à plusieurs* y las *actions conjointes*. En la primera, los sujetos pueden participar de la misma acción, pero no necesariamente van a compartir los mismos fines. Existen conductas inter-individuales, pero no supone una interacción intersubjetiva, por ejemplo estar en una biblioteca junto a otras personas. *L'action conjointe* o acción conjunta, o co-actividad, implica una *co-agentividad* en el sentido de que los sujetos comparten una finalidad común y una coordinación de las conductas individuales en vista de ese objetivo. Esta puede ser definida por tres características: a) articulan puntos de vistas diferentes, pero interdependientes, b) existe una colaboración necesaria entre los agentes y c) implica una intersubjetividad que permite a los sujetos tener perspectivas recíprocas (pp. 63-68).

Para Cicurel (2009), la acción pedagógica corresponde con la acción conjunta puesto que no puede ser dissociada de la acción del alumno, aunque "l'action du professeur reste singulière face à celle des élèves dont l'agir ne peut être rapporté à celui du

professeur.” (p.23). Si pensamos la acción contenida dentro de un sistema de actividad (Engeström, 2015), el sentido de la co-actividad cobra relevancia dentro de nuestra problemática. En el desarrollo de la acción, las conductas del profesor, a pesar de tener un objetivo individual, se ven influenciadas por las de los alumnos. La interacción entre ambos sistemas los obliga a considerar la acción del otro en vista de una coordinación colaborativa, creando un espacio intersubjetivo de intercomprensión (Filliettaz, 2002).

## *CAPÍTULO II: LOS SUJETOS Y EL SABER. LOS SABERES PROFESIONALES Y LA ORGANIZACIÓN DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES*

Como toda acción racional (Schütz, 2008), la acción docente exige una constante actitud de toma de decisiones. Estas pueden ser tomadas durante la proyección, pero esto no implica que, durante la ejecución, cambien y se amolden a la nueva situación. Si consideramos la postura de Ricœur (1988, 2017) respecto a que no existe acción sin un saber-hacer, esto nos lleva a preguntarnos cuáles son los saberes o estructuras cognitivas que permiten a un docente actuar. Los trabajos en el campo del pensamiento docente (*teacher cognition*), así como lo detalla Borg, (2015), se han interesado en saber qué conocimientos tiene los profesores, cómo los adquieren y de qué forma interactúan con la práctica en el momento de la acción. Para Cambra Giné y Palou (2007), los docentes basan sus decisiones en una red o sistema cognitivo conformado por “teorías implícitas, concepciones, intuiciones, creencias, imágenes y saberes prácticos” (p.150). Desde una perspectiva antropológica de la clase, Cambra Giné (2003) sostiene que los profesores no son vistos como “techniciens” sino como agentes racionales y reflexivos que poseen una dimensión personal del conocimiento sobre su profesión, a partir de la cual toman sus decisiones, y una dimensión social, puesto que pertenecen a un grupo social con el que comparten la misma cultura profesional (p.204). En este capítulo, nos interesamos por los tipos saberes que los docentes disponen para llevar a cabo su tarea. Partimos de las precisiones conceptuales entre saber, conocimiento y representación, para luego situarnos en las distintas propuestas de clasificación de los saberes docentes. Por último, llegamos a la problemática de la organización cognitiva de estos saberes. Para dar respuesta a ello, nos situamos en la noción de *répertoire didactique* elaborado por Cicurel (2002) y Causa, Bigot, *et all.* (2004).

### **1. Entre el saber, el conocimiento, la representación social y la creencia**

En la lengua hablada, muchas veces utilizamos los términos *saber* y *conocimiento* sin que nos representen ningún problema en cuanto a la diferencia entre ambos, “conozco a Pedro”, “sé nadar”, “sé sobre música”, sin embargo, existen situaciones en las que los

utilizamos de manera indistinta, como en “conozco el problema sobre la contaminación” y “sé sobre problema de la contaminación”, aunque podamos percibir ciertos matices de significado entre ambos. En el ámbito de la educación, más concretamente en la didáctica, estos términos designan dos categorías bien delimitadas. Según Jaubert (2007), quien hace una revisión del concepto de *savoir* a lo largo de la literatura especializada, observa que a este término se asocian dos tipos de conocimientos. Por un lado, los conocimientos exteriores al sujeto, como ser los culturales y sociales, por el otro, los conocimientos individuales, “les savoirs acquis, transformés, incorporés, intégrés notamment après un apprentissage et validés, enrichis par l’action et l’expérimentation” (p.45). La pregunta que nos surge de esta definición es qué diferencia, ahora, existe entre un *saber* y un *conocimiento*. Para responder a ello, Jaubert, citando a Brousseau y Centeno (1992), sostiene que un *saber* es un producto cultural que tiene como fin dar cuenta de, analizar y organizar los conocimientos con el propósito de facilitar su comunicación, su uso y la producción de nuevos saberes. Un *conocimiento*, por lo tanto, serán los medios o recursos transmisibles que permiten controlar una situación y obtener ciertos resultados conformes a una espera y exigencia social. Los *conocimientos* son el costado individual de los *saberes* y representan los medios, los instrumentos que un sujeto tiene para actuar y controlar la acción.

El *saber*, como producto histórico cultural de la sociedad, tiene la capacidad de instrumentalizar la actividad humana en su relación con el mundo natural y social con el fin de transformarlo y dar lugar a enunciados que ayuden a ordenarlo para interiorizarlo y comprenderlo. Este, sostiene Jaubert, ofrece explicaciones o respuestas de comprensión y de acción a los problemas a los que la humanidad ha sido o es expuesta. Según Rouchier (1995), un saber es considerado como un potencial de acción, por lo tanto, podremos entender *los saberes* como un conjunto de prácticas, de enunciados histórica y socialmente constituídos y reconocidos en el seno de una cultura (Jaubert, 2007, p.49).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Barbier (2004) considera que la ambigüedad y la movilidad polisémica de estos términos no pueden ser entendido por fuera de la actividad humana, puesto que se los utilizan para designar la relación entre los sujetos y sus actividades. Para el autor, estos términos, en cuanto portadores de una visión de la actividad humana, se caracterizan por ser marcas axiológicas, porta un juzgamiento valorativo y funcionan en la interacción, en un contexto determinando.

Aclarado sobre la utilización polisémica de estos términos en la interacción, el autor caracteriza a *los saberes* como *enunciados socialmente valorados* ya que están asociados a representaciones estables o sistemas de representaciones sobre el mundo y su transformación. Los *enunciados de saber* tienen una existencia social, por lo tanto, son independientes de quienes los pronuncian o los producen. Esto les da la característica de ser acumulables, aprehensibles y transmisibles en cualquier lugar y momento. Estos enunciados proposicionales pueden referir a saberes sobre el funcionamiento del mundo (saberes factuales, saberes inteligibles) o a saberes relativos a operaciones que pueden transformar el mundo (saberes procedimentales, saberes de metodología o saberes de acción).

Los espacios de reconocimiento de un saber pueden ser aquellos en los que el saber es utilizado o experimentado, es decir, en el ejercicio mismo de la acción, o a través de la investigación, el ámbito en el que son creados y sometidos a su fiabilidad. Otro de los contextos sociales en los que se validan un saber es en el que se los transmiten o se los comunican, como ser las instituciones de formación.

Los *conocimientos*, contrariamente a los *saberes*, sostiene el autor, representan a estados mentales de los individuos. Son variables de una persona a otra y no se los puede disociar de quien los produce. No serán acumulables ni conservables, pero sí integrables y activables. Estos estados son el resultado de un acto cognitivo de apropiación, de adquisición, de interiorización, de asimilación o de integración.

Desde una mirada individual, podemos caracterizar el conocimiento de una persona a partir de estas dos estructuras cognitivas, una de carácter social-objetiva y la otra personal-subjetiva. Sin embargo, desde nuestra mirada social del conocimiento, no podemos dejar de considerar aquellas estructuras de pensamiento que compartimos socialmente y que representan formas comunes de interpretar el mundo y de actuar sobre él: las *representaciones sociales*. Desde una psicología social, Moscovici (1961), citado en Moscovici (2003, p.79), se interesa por aquellas formas de conocimiento que un grupo social determinado posee y comparte. Para Jodelet (2003), las representaciones sociales son una forma de conocimiento, creadas y compartidas socialmente, “ayant une visée pratique et concourant á la construction d’une réalité commune á un ensemble social” (p.53). Estas estructuras son diferentes al saber objetivado y es posible observarlas en la interacción cotidiana, puesto que circulan en el discurso y se cristalizan en las conductas de las personas. Además de sistema de interpretación y de su carácter de orientadoras y

organizadoras de la acción social, las representaciones intervienen en la asimilación de conocimientos, el desarrollo personal y colectivo, en la definición de identidades, etc. Conformadas en el seno de una comunidad y transmitidas por la interacción, los medios de comunicación y la experiencia social, las representaciones son esquemas significativos que un sujeto posee de un objeto, ya sea una persona, una cosa, un evento o una idea, y constituyen un capital colectivo simbólico e interpretativo del mundo.

Al igual que en la idea de experiencias tipificadas o los modelos de acción de Schütz (2008), las representaciones sociales son esquemas de referencias portadoras de prácticas sociales de una comunidad. El carácter identitario que portan las representaciones sociales permite identificar la pertenencia o la adhesión de los sujetos a un grupo colectivo o social determinado. Esta característica, la *solidarité et l'affiliation* identitaria, según Jodelet (2003), se traduce en la manera de pensar y de actuar de un grupo social e influye en la manera de pensar y de actuar de sus integrantes.

Dentro de la teoría de las representaciones sociales, existen corrientes de trabajos que cuestionan la existencia de estas estructuras de pensamiento social y postulan que solo existen *creencias* o representaciones individuales. Moscovici (2013), en su intención de defender su teoría, diferencia las implicaciones de una creencia o representación individual de las representaciones sociales o colectivas:

Nous pouvons cependant constater qu'il existe des différences entre les deux types de représentations. Les représentations individuelles se reconnaissent par leur variabilité, leur dispersion et leur fragmentation. À l'opposé, les représentations sociales ou collectives sont stables, impersonnelles et holistiques. [...] Cela signifie que la portée d'une proposition ou d'une croyance va dépendre de la relation avec les autres croyances ou propositions qui constituent un tout. Cela est choquant à nos yeux, habitués que nous sommes à l'atomisation des croyances ou des propositions. Le holisme est pourtant l'une des caractéristiques des représentations sociales [...] Nous en arriverions à une conclusion (...): nous pensons de la même manière que nous dansons la valse, à trois temps. Le premier consiste en une représentation sociale, le deuxième en une représentation individuelle, et le troisième en un référent réel ou imaginaire. (Moscovici, 2013, pp. 49-51)

En nuestro trabajo, adherimos a esta distinción que formula Moscovici entre *representación* y *creencia* a partir de la oposición del carácter holístico y fragmentario del pensamiento individual.

Para Bronner (2018), las creencias poseen 4 características: a) son estados mentales semánticamente evaluativos con contenidos intencionales, b) tienen el poder de influenciar, es decir, pueden llevar a un individuo a tomar decisiones, c) son de contenidos holísticos en tanto que necesitan estar conectadas o relacionadas a otras para poder tener un contenido determinado, d) son estados intencionales de segundo orden, (p.3). Boudon

(2008) reconoce tres tipos de creencias, según su grado de validez respecto a la realidad que enuncia. Las primeras de ellas son las de tipo “yo creo en que mañana hará buen tiempo” en las que pueden ser comparadas a la realidad y validadas. En estas, la razón se apoya en la evidencia de los eventos. En el segundo tipo ubica a aquellas que son sólo válidas hasta que la realidad demuestre lo contrario, por ejemplo, creer que determinado texto o libro puede ser muy complejo para que un alumno lo comprenda, “ici, la réalité même de la cause est jusqu’à preuve du contraire indémontrable” (p.42). En el tercer tipo, el contenido de la creencia no puede ser validado a partir de una comparación con la realidad, por ejemplo, “yo creo que está bien...” o “creo que es mejor si hacemos silencio”. Este tipo incluye las creencias de tipo normativo y valorativas o apreciativas.

## **2. Los saberes del docente, una categoría heterogénea y compleja de abordar**

En el apartado anterior, hemos visto de qué manera Barbier (2004) hacía referencia a diferentes tipos de saberes. En su intención de precisar aún más la noción de *saber*, Barbier (1996) reconoce que al término *saber* se asocia, por un lado, el campo de *les savoirs détenus* (saberes que uno posee) y que refieren a capacidades, competencias, conocimientos, aptitudes que nos remiten a lo indentitario (*savoir-faire*). Por el otro, *les savoirs objectivés* (saberes objetivados), enunciados que han sido el objeto de una validación social y son “conservables, cumulables, appropriables” (p.9). En otras palabras, *saber* nos puede remitir tanto a las capacidades de una persona, *saber nadar*, *saber tocar música*, *saber programación*, habilidades que se dirigen hacia la acción, como a un “campo del saber” acumulados histórica y culturalmente, *saberes gramaticales*, *saberes literarios*, etc.

Hofstetter y Schneuwly (2009), preocupados por el problema del saber en las instituciones formadoras, parten de la distinción hecha por Barbier (1996) entre *savoirs objectivés* y *savoirs détenus* para centrarse en aquellos saberes formalizados y su movilización en la acción. Dentro de los saberes objetivados reconocen *les savoirs à enseigner* y *les savoirs pour enseigner*. Los primeros refieren a aquellos que forman parte del conjunto de saberes disciplinares que son el objeto de la enseñanza, por ejemplo, *gramática*, *literatura del siglo XIX*, etc. Los segundos, los saberes que les permiten desarrollar su actividad profesional, es decir, refieren al trabajo de enseñanza (saberes en

torno al estudiante: psicosociales), a las prácticas de enseñanza (métodos, dispositivos, modalidades de organización y recorte de saberes a enseñar) y a las instituciones (planes de estudio, finalidades, estructuras administrativas y políticas, etc.).

Otra clasificación de los saberes de los docentes es la propuesta por Shulman (1987) quien reconoce siete categorías de conocimientos: saberes sobre su área, saberes pedagógicos general, saberes de lo curricular, saberes sobre el estudiante, saberes referidos al contexto educativo, saberes de los fines educativos, saberes pedagógicos específicos de su área.

Margarite Altet (2010) sostiene que los saberes docentes son plurales, diversos, compuestos, heterogéneos, jerarquizados y son moldeados por la acción. Siguiendo a Tardif y Gauthier (1996), toma la idea de racionalidad para definir un saber, pero, no entendida como una racionalidad lógica, sino la capacidad de dar razón de lo que hacemos, “c’est être capable de fournir des justifications au discours et à l’action” (p.124).

Con el fin de poner en evidencia la diversidad de saberes que entran en juego en la acción profesional, Altet propone una clasificación de estos partiendo de aquellos saberes que surgen de la investigación y aquellos que surgen de la práctica:

- *Saberes a enseñar*: saberes académicos, científicos, disciplinares. Los *saberes sabios* en términos de Chevallard (1985) que son el objeto de una transposición didáctica.
- *Saberes para enseñar*: saberes científicos didácticos y pedagógicos. Son los saberes de referencia que permiten a los docentes comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Saberes sobre enseñar*: saberes que emergen de la formalización de la práctica que refieren al *cómo hacer*. Estos son comunicables, puesto que han sido experimentados por el propio docente.
- *Saberes de la práctica*: saberes que se forman de la experiencia de los docentes. Al haber surgido de la acción, estas están contextualizadas.

Las fuentes de estos saberes son diversas, como lo explicita Altet (2010):

...ce sont soit, des savoirs personnels acquis par l’éducation familiale, l’histoire de vie; des savoirs provenant de la formation scolaire ou universitaire, des savoirs professionnels acquis par la formation professionnelle en institution de formation, savoirs différents selon les catégories de formateurs qui les apportent, savoirs des sciences humaines, des sciences de l’éducation ou savoirs issus des pratiques sur le terrain lors des stages; des savoirs issus de manuels, des programmes, des outils utilisés et enfin les savoirs acquis par l’expérience du métier dans la classe, par la pratique du travail et la socialisation professionnelle. (p.125)

Para Altet, el rol que cumplen los saberes emergidos de la acción es fundamental, puestos que son quienes regularan y validan la pertinencia de los saberes teóricos.



Considera que la reflexividad *en y por* la acción permite al profesional darles sentido a sus prácticas y encontrar la relación entre sus saberes teóricos y lo que la acción le demanda. Esta reflexión se realiza gracias a los *saberes instrumentales* que su formación le ha dado, como ser los saberes didácticos, disciplinares y pedagógicos. A partir de esta clasificación, Altet (2010) define al docente, a la que adherimos, como un profesional del saber enseñar, experto de los procesos de enseñanza-aprendizaje y profesional de la organización de condiciones de aprendizaje. Tiene una base de conocimientos ligados a la acción profesional, y es capaz de reaccionar en situaciones complejas, adaptándose. Es autónomo y capaz de dar explicaciones de sus saberes y su acción. Además, tienen una pertenencia a un grupo y adhiere a las representaciones y normas colectivas constitutivas de su identidad profesional.

## **2.1 El repertorio verbal docente, un tipo de saber profesional**

Los enfoques socio-antropológicos, como la etnografía, que pusieron su interés en observar la vida cotidiana de la escuela, atrajeron el interés de las ciencias del lenguaje, que en su momento experimentaba, también, un vuelco etnográfico, por los hechos lingüísticos en este contexto particular. En los años 80, la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación o del habla y, más tarde, el análisis de la comunicación y el análisis del discurso (Cicurel, 2007) se interesaron por saber qué ocurría en las interacciones en el aula y cómo se gestaba el aprendizaje a partir de la interacción profesor-alumno (Cambrar Giné 2013). Los discursos de la clase no son menos naturales que los que se observan fuera de la escuela. Estos tienen sus propios modos de regulación, sus limitaciones y sus regulaciones. La clase, desde una perspectiva social, enmarca el discurso creado a partir de la interacción de los sujetos que la integran. Desde este enfoque interaccionista, “la classe est alors vue comme ce qui permet l’émergence d’une parole adressée, distribuée, régulée” (Cicurel, 2007, p.18). Francine Cicurel, quien se ha interesado en el análisis de los discursos y las interacciones en las clases de lengua, considera que la situación enunciativa en la interacción didáctica tiene la particularidad de tener un objetivo cognitivo, puesto que su finalidad última es siempre permitir que el interlocutor adquiriera nuevos conocimientos. El rol de los interactuantes está determinado por el estatuto, pero son negociables según la situación o el estilo del profesor y el alumno. Las interacciones son portadoras de actividad y planificadas con anterioridad -o, al

menos, previstas-, pero se pueden ver modificadas por el transcurso de la acción. El discurso del docente es prescriptivo puesto que orientan y regulan el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Bucheton (2008), interesada, en un primer momento, por el rol de la co-actividad entre docente y alumnos en el seno que genera *conductas* (determinismo sociológico), sostiene que la apropiación de saberes no puede ser disociado de esas conductas, de la cultura compartida y de las situaciones y contextos que la misma acción de compartir genera. Desde esta mirada de la acción profesional, Bucheton se vuelca sobre la formación docente, tomando conceptos propios de la ergonomía, como los gestos profesionales (*gestes professionnels*<sup>2</sup>). Un gesto es un movimiento tanto verbal como corporal que se dirige a otro (el alumno). “Le geste professionnel lui (al docente) donne à voir, à comprendre, à percevoir, à ressentir, bref à travailler quelque chose. Le mot geste veut donc traduire la dimension résolument pragmatique du travail de l’enseignant” (p.21). Reconoce que, en el trabajo del docente, la acción es esencialmente comunicativa. A partir de esta interacción dialógica, el docente hace movilizar gestos en los estudiantes, que son también lingüísticos, como cuestionar, conceptualizar, repetir, etc., o posturas, como implicarse, tomar distancia, etc. La importancia de la palabra y la acción en la clase lo expresa de la siguiente manera:

La pragmatique nous a en effet enseigné depuis longtemps que si *dire c’est faire*, chercher à produire sur l’autre un effet est un acte beaucoup plus complexe qu’il n’y paraît au premier abord. Il s’effectue au prix de toutes sortes de mouvements réciproques dans lesquels s’opèrent la négociation du sens, la redéfinition des places, des relations, parfois même de l’identité des locuteurs. On sait combien cette co-activité cognitive et sociolinguistique court de risques de malentendus, de dénivellation du sens, du fait même de sa dissymétrie fondamentale. (p.21)

A partir de esta importancia que juega el lenguaje en la clase y esta relación entre *el decir y el hacer*, Bucheton introduce la noción de *multi-agenda de la parole du maître*<sup>3</sup>. A través del discurso, el docente gestiona la clase, las actividades, atrae la atención sobre saberes o conceptos importantes o sobre instrucciones de trabajo, reformula y recoge la palabra de los estudiantes, conceptualiza, reflexiona, motiva y sanciona, “les actes de

---

<sup>2</sup> Para Bucheton los gestos profesionales específicos de la docencia están subordinados a: "enseigner des contenus de programme, les techniques et modes de pensée pour les acquérir (...) contribuer à créer l’espace de parole et de travail pour que les curricula soient transmis et appropriés par les élèves, de sorte que ces derniers en soient transformés et éduqués. Faire apprendre, faire grandir, telle est leur visée éthique, sociale, institutionnelle" (p.25).

<sup>3</sup> Término utilizado por primera vez en Bucheton (2001). Sostiene que los gestos que el docente realiza por la acción de la palabra se dirigen hacia cuatro objetivos: gestionar las actividades y las tareas, mantener la atmósfera de trabajo, dar sentido a la situación didáctica y al objeto de saber y, por último, *étayage*, es decir, hacer-comprender, hacer-decir y hacer-hacer.

langage de l'enseignant ont cette spécificité d'être porteurs de significations multiples et enchâssées, ouvrant toutes sortes de modes de signifier" (p. 25). El control de esta función de la palabra del docente representa un desafío en los practicantes o docentes novatos, en contraposición a aquellos que tienen mayor experiencia. Bucheton, a través de resultados de sus investigaciones, ha demostrado que el caudal de decisiones verbalizadas de los docentes novatos es elevado y cubren todos los espacios de silencio, necesarios para el trabajo de los alumnos. En cambio, los gestos profesionales de alguien con experiencia serán más densos y diversos. Intercala palabras con movimientos corporales, modulan el tono de voz y sus cuestionarios son más precisos, "cette densité de la parole du maître est probablement une de ses spécificités importante. Elle relève d'arts de faire d'une haute technicité : des gestes de métier qui s'apprennent" (p. 25).

Esta mediación lingüística que realiza el docente en su accionar (dirigir, interpelar, reformular, evaluar, institucionalizar, etc.) es identificado por Jorro (2002) como *gestes professionnels langagiers* (gestos profesionales lingüísticos). Para la autora, estos se manifiestan tanto en la orientación de la actividad didáctica, como en la modalización del discurso, en el tipo de lengua utilizado y en la escucha (ver trabajos de Jaubert y Rebière, 2001; Gagnon y Balslev, 2016).

Si por referirnos a la construcción del conocimiento y al rol que juega la palabra del docente en el contexto áulico, podríamos, por último, retomar los trabajos de Niel Mercer (1997, 2001). El autor centra su interés en la conversación y en cómo, a partir de este hecho social, construimos conocimientos de manera conjunta. Desde esta perspectiva, analiza la conversación en el aula y observa cómo los profesores crean contextos, lingüísticos y/o extralingüísticos, o *una zona de desarrollo intermental* que favorece el aprendizaje. Los profesores son los responsables de guiar la construcción del conocimiento en el aula y, por lo tanto, "tienen que utilizar el discurso educativo para organizar, activar y mantener una minicomunidad local de discurso educativo (...) y ayudar a sus estudiantes a desarrollar formas de conversación, escritura y pensamiento que les permitan hacer viajes intelectuales más amplios" (Mercer, 1997, p.97).

Así, como acabamos de observar, el discurso de docente es complejo y es a través de él que realizará las acciones propias de su profesión. Es el instrumento principal, según Bucheton, de su actividad. Este tipo de discurso ha sido el objeto de múltiples investigaciones que han intentado develar su funcionamiento, sea desde la caracterización de la situación enunciativa en el que se insertan las interacciones didácticas, como lo

hemos visto con Cicurel, sea por su capacidad de permitir y motivar la acción y como gesto profesional propio del docente, Bucheton y Jorro, o como instrumento que permite la creación de contextos aptos para la construcción de nuevos conocimientos, Mercer.

Ahora bien, podríamos pensar que este discurso es un *saber* de la profesión docente (saber en términos instrumental que permite la puesta en funcionamiento de capacidades) que le permite desarrollar su actividad. En tanto *saber*, así como sostiene Bucheton, se adquiere por la formación y se afianza por la experiencia. Es un *saber* que, también, como sostiene en Altet (2010), se actualiza *en* la acción y *por* la acción. Por lo tanto, este saber discursivo, *discurso educativo*, como es denominado por Mercer (1997), también forma parte del repertorio de saberes que el docente dispone. Debido a su naturaleza lingüística, podríamos retomar la idea de *repertorio verbal* propuesto por Gumperz (1989)<sup>4</sup> para referirnos a este tipo de discurso propio de la “comunidad de habla” del docente. Este saber sobre *el repertorio verbal docente* estaría integrado dentro de los *saberes para enseñar*, según la clasificación de Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2009).

Su caracterización, su adquisición, su desarrollo y su uso podría ser el interés de una investigación mayor. Sin embargo, en nuestro caso, durante el análisis de los datos, hemos observado interacciones en las que el foco o el referente estaba puesto en la forma del discurso docente. En las planificaciones, los profesores formadores dirigían su atención a la manera de decir o a la forma del discurso que los estudiantes pensaban utilizar durante sus clases.

### **3. Los saberes docentes contenidos en un *repertorio didáctico***

Como hemos visto en el apartado anterior, partimos de la idea de que todo docente dispone de un repertorio de saberes, de distinta naturaleza, que le permite tomar decisiones antes y durante la acción. La noción de *répertoire didactique* (*repertorio didáctico*) ha sido introducido en el campo de la formación inicial del profesorado en lengua extranjera por las autoras francesas Francine Cicurel (2002) y Mariella Causa (2012). Causa lo define como un conjunto de saberes pedagógicos, saberes

---

<sup>4</sup> Recordemos que Gumperz introduce el concepto de *repertorio verbal* para referirse al uso de la lengua que realiza una *comunidad lingüística* (Gumperz, 1962), cuyos roles, modos de actuación asignados a un individuo dentro de una sociedad, y códigos y subcódigos, normas que regulan el comportamiento, se encuentra preestablecidos. Retomaremos sobre esta noción al hablar del *Repertorio Didáctico*.

procedimentales, saberes actitudinales (*savoir-faire et savoir-être*), reagrupados de manera compleja, heterogénea y dinámica. Su conformación, según la autora, se lleva a cabo a partir de una compleja interiorización (y/o imitación) de *modelos* adquiridos durante la formación inicial, de representaciones, de conocimientos generales y de conocimientos sobre el objeto a enseñar en general. Clandinin (1985), como es citado por Gabillon (2012), afirma que los docentes desarrollan y utilizan un tipo especial de *repertorio de conocimientos*, que es una combinación de reflexiones personales y teóricas, al que denominó “conocimiento práctico personal” (p.193). Este tipo de repertorio es un compuesto entre saberes teóricos (sobre aprendizaje, enseñanza, currículum, etc.) y saberes prácticos, interceptados por experiencias personales y características psico-emocionales propias.

La noción de *repertorio didáctico*, como un conjunto de saberes profesionales que los docentes disponen para llevar a cabo su tarea, nos envía a dos conceptos claves: el *repertorio verbal*, Gumperz (1989), y el *habitus*, Bourdieu, (1980). De la noción de Gumperz, las autoras toman las características del *repertorio verbal* y las adaptan al campo, sosteniendo que los docentes, como hablantes de una comunidad específica, disponen de una serie de conductas pedagógicas que les permiten actuar en diferentes situaciones y en función de los intereses que persiguen. La idea de conductas, inevitablemente, nos lleva a la de *habitus*. El *habitus*, en término de Bourdieu, 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” (Bourdieu, 1980, 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 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*. A partir de estas nociones, nuestro *repertorio didáctico* estaría conformado por estos *esquemas* (conductas pedagógicas compartidas socialmente, individuales, permeables, dinámicas y, parcialmente, conscientes) generados por el *habitus* profesional.

### 3.1 Creencias, representaciones y saberes

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 profesionales se organiza de manera individual y responde a un complejo sistema de creencias y representaciones. Cambra Giné (2003) y su equipo de investigación, grupo PLURAL<sup>5</sup> (Cambra Giné, Palou *et al.*, 2000), se han preocupado en describir cómo a partir de este sistema, los docentes basan sus decisiones antes y durante la acción. La autora adopta los constructos BAK (Beliefs Assumption and Knowledge) elaborados por Devon Woods (1996) y propone hablar de CRS (Creencias, Representaciones y Saberes). Según Fons y Palou (2014), este sistema, propio de cada profesor, represente un “filtro que orienta sus decisiones”.

Si consideramos que, en la proyección de la acción racional, como sostiene Ricœur (2000), la decisión está orientada por el vacío que crea el *deseo* entre el sujeto y el objeto, detrás de la estimación de alternativas para cubrir ese vacío, es la voluntad lo que determina la elección o la orientación hacia un acto. Para Schütz (2003), la deliberación no es una oscilación entre dos conjuntos de factores que coexisten, sino como un proceso dinámico a través del cual, la decisión emerge de la resolución de las contradicciones entre las *causas* (el pasado) y los *motivos* (el futuro) del sujeto. Para el sociólogo, las posibilidades o las alternativas presentadas en la deliberación están contruidos por la *situación biográfica* de la persona. Desde esta perspectiva, el sistema de *creencias, representaciones y saberes*, como lo describe Cambra Giné (2003), interviene en el *deseo* y en la *voluntad* de los profesores.

Los *saberes*, como ya los hemos definido, son estructuras cognitivas que refieren a una forma de conocimiento socialmente compartido, validado por una comunidad científica e impersonalizado. Estos saberes están compuestos por las teorías pedagógicas y sobre el objeto de enseñanza, es decir, lo relativo al campo disciplinar. Cambra Giné (2003) incluye dentro de esta categoría la tipología de Shulman (1987), sin embargo, en nuestra investigación, nos orientamos por la categorización de Altet (2010), quien diferencia entre *saberes a enseñar, saberes para enseñar, saberes sobre enseñanza y saberes de la práctica*. Las *representaciones* son proposiciones cognitivas conformadas

---

<sup>5</sup> Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas, Universitat de Barcelona.

a partir de la dimensión social del individuo. Por último, en el plano individual, encontramos las *creencias*. Estas son proposiciones cognitivas formadas a partir de una dimensión personal y representan el costado afectivo, evaluativo, difuso y episódico de la persona (p.208). Nosotros retomamos la caracterización de Bronner (2018) quien sostiene que las creencias tienen el poder de influenciar en la toma de decisiones, su contenido es interdependiente, en el sentido de que para que un contenido sea determinado necesita estar en relación con otras creencias, y son estados intencionales de segundo grado, es decir, no se presentan de manera consciente en nuestras decisiones o acciones (p.3). 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. Estas se diferencian, a su vez, de los saberes objetivados. El límite entre estas tres puede ser difuso y el flujo entre ellas es constante.

### 3.1.1 Creencias centrales, creencias periféricas

En las investigaciones sobre los cambios de las creencias a lo largo de la formación inicial de los profesores, Sendan y Roberts (1998) y Cabaroglu y Roberts (2000), como lo cita Borg (2003), diferenciaron los *contenidos*, lo que el estudiante sabe/cree, de la *estructura*, la forma en la que los *contenidos* se organizan jerárquicamente. Los autores intentaron observar, durante un período de formación determinado, si los cambios se producían a nivel de los *contenidos* o de la *estructura*. Concluyeron que, si bien no se observaron cambios en los *contenidos*, la organización, la *estructura* se había modificado. Este movimiento se realizaba a partir de la adición de nuevos *contenidos* y de la resignificación de aquellos saberes ya poseídos que entraban en contacto con los nuevos (p.90).

Para Cambra Giné (2003), existen creencias centrales que pueden ser más o menos influyentes y están conectadas con otras que son más periféricas. Gabillon, (2012), siguiendo las teorías sobre *las representaciones sociales* de Moscovici (1984, 1998), reconoce que los docentes poseen creencias *centrales* y *periféricas*. Las creencias se interrelacionan (*las creencias periféricas*) alrededor de un núcleo central (*las creencias centrales*). Las *centrales* son influyentes, dominantes, resistentes, sociales, explícitas y sistemáticas, mientras que las *periféricas*, al estar subordinados a los nucleares, se

caracterizan por ser diversas, variables, personales, implícitas y complejas (Palou y Cabré, 2017). En los docentes, las creencias en torno a la enseñanza se comienzan a formar, según Gabillon (2012), a partir de la experiencia como aprendices, durante la escolarización. Esto implica las experiencias con el aprendizaje de la lengua y su relación con la literatura, en el caso de los profesores de lengua y literatura. Las creencias pedagógicas se construyen posterior a estas, a partir de las relaciones en el contexto profesional, el contacto con otros colegas y las interacciones con los alumnos. Para la autora, las creencias que se forman durante la época de aprendiz conformarán las *creencias centrales*, puesto que funcionan como prototipos que sirven como punto de referencia en el momento en el que se están construyendo las creencias sobre la profesión (p.198).

A partir de los conceptos *contenido* y *estructura* y de creencias *centrales* y *periféricas* podemos suponer que la organización (estructura) de los saberes (contenidos) del *repertorio didáctico* se relacionan en torno a saberes centrales. La movilidad de estos contenidos se produciría a partir de la asimilación de nueva información, de nuevos contenidos, que permitiría reordenar y crear nuevas conexiones en torno a los saberes centrales.

Esta idea de centralidad y periferia ya la hemos encontrado en la teoría de las tipificaciones y el horizonte de familiaridad de Schütz (2008) y en la teoría de los prototipos, en sus dos versiones, Rosch (1973, 1977, 1978) y Georges Kleiber (1990). En el cruce entre las teorías sociológicas, psicológicas y antropológicas, nosotros situamos, siguiendo a Perrenoud (2002), nuestro problema didáctico sobre la configuración del pensamiento docente en la formación inicial.

### **3.1.2 Conformación del repertorio didáctico**

Basándonos en lo postulado por Borg (2003), podríamos decir que la conformación del *repertorio didáctico* de los profesores se crea a partir de tres tipos de fuentes:

- 1) las experienciales, entre las que distinguimos a) experiencias previas en el aprendizaje en general y del objeto de enseñanza en particular, b) las experiencias personales con el objeto de enseñanza, la literatura, las matemáticas, la biología, etc. y c) la adquisición del habitus profesional;
- 2) formación inicial docente y
- 3) práctica en el aula.



En relación con la fuente *experiencial*, Williams y Burden (1997), citados por Gabillon (2012), consideran que las representaciones, la visión individual del mundo conformada durante esta etapa de la vida, a partir de las relaciones con otras personas importantes (sus maestros, por ejemplo), influye en el tipo de profesor que se convertirá. Este recorrido experiencial crea múltiples prototipos o esquemas de percepción y apreciación a partir de los cuales interpreta y asimila su experiencia y su formación. La primera, (a) atraviesa la historia pedagógica de la persona (escolar y extraescolar), es decir, su experiencia como alumno desde sus inicios en la escolarización hasta la universitaria. En cuanto a la experiencia con el objeto de enseñanza (b), si tomamos el ejemplo de la literatura, siguiendo a Munita (2013), el tipo de acercamiento que la persona ha tenido con esta en su vida cotidiana crea concepciones de lectura que influenciarán directamente a su manera de trabajar en el aula. A partir de estas fuentes, de los esquemas creados por la experiencia, permiten al futuro profesor llegar al momento de las prácticas de enseñanza con un *repertorio* ya conformado, al que nosotros podríamos denominarlo *protorepertorio didáctico*<sup>6</sup>. En definitiva, el *habitus profesional* (c), en términos de Bourdieu, ha sido adquirido a través de las diferentes interacciones sociales en el *campo* a lo largo de la escolarización de la persona y esto ha permitido que los estudiantes de los profesorado posean *esquemas* (básicos) *de acciones* propios de la profesión. Si observamos, por ejemplo, un grupo de niños de cierta edad “jugar a ser profesor”, podremos ver ciertos gestos o acciones típicas de la profesión, sin que estos hayan tenido una formación previa. Esto se debe a la asimilación del *habitus* a partir de su experiencia escolar.

La *formación inicial docente* (2), como otro caudal, aporta las teorías pedagógicas que permiten, por un lado, interpretar y explicar las experiencias pasadas y, por el otro, crear y analizar situaciones pedagógicas y acciones inéditas. La relación de las experiencias con la teoría permite la creación de nuevos esquemas dentro de este repertorio. Pero, el encuentro de estas dos vertientes, el experiencial, *habitus* (lo conocido), y las teorías pedagógicas (lo desconocido), no siempre son armoniosas, por lo

---

<sup>6</sup> El *protorepertorio didáctico* está conformado por aquellos esquemas de percepción, apreciación y acción asimilados de forma no conscientes durante la historia pedagógica de una persona, es decir, el conocimiento del *habitus*. Estos *esquemas* posibilitarían la *práctica* de la enseñanza, de manera limitada, puesto que los conocimientos del *capital* y del *campo* han sido asimilados por imitación a través de la experiencia. Cuando el estudiante en formación o el docente posee conocimientos que le permiten explicar su experiencia y dar respuesta a sus actos (algunos), es decir, conoce teorías sobre metodología de la enseñanza, el aprendizaje, etc. pasa a considerarse esos conocimientos como un *repertorio didáctico* en sí.

general, una serie de dilemas y conflictos internos se producen por la movilización de los esquemas del *habitus* a causa de estas teorías. Como sostiene Moscovici (1984), las personas que se exponen a una nueva información perciben esta situación como una amenaza, lo que los lleva a rechazar lo desconocido. La nueva información, luego de haber sido *mejorada y transformada* es asimilada a lo ya conocido, lo que Moscovici llama *proceso de apropiación*. La tercera vertiente en la conformación del *repertorio didáctico* es la acción, las prácticas profesionales. Este es el momento en el que, durante las primeras experiencias, los dilemas y los conflictos se manifiestan, puesto que las dos fuentes de información de las que hasta ese momento poseía, *la experiencial y la teórica*, buscan conjugarse para dar respuesta a las exigencias de la acción. La conjugación de estas vertientes, la experiencia como aprendiz (personal y testimonial), la experiencia con el objeto de enseñanza, el *habitus*, la teórica y la práctica, mediante un proceso de interiorización/reflexión, crea los *esquemas de percepción, de pensamiento y de acción del repertorio didáctico*.

A modo de síntesis, podemos definir a nuestro *repertorio didáctico* como una fuente de saberes (esquemas de acción, esquemas de percepción y esquemas de evaluación que definen la manera de actuar y la identidad profesional) que disponen los docentes para realizar la acción pedagógica. Estos saberes son proposiciones cognitivas heterogéneas, dinámicas y más o menos estables que les permiten tratar un conjunto de objetos, situaciones o de problemas propias de la profesión. Este repertorio estaría conformado por un sistema de *creencias, representaciones* sociales y *saberes* científicos que operan de manera consciente/inconsciente en la toma de decisiones antes y durante la acción y permiten valorar-evaluar la experiencia con el fin de asimilarla.

### *CAPÍTULO III: LOS SUJETOS Y EL APRENDIZAJE. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES*

Una de las problemáticas que más ha motivado a las investigaciones dentro del área de la formación inicial del profesorado es la relación que los estudiantes o futuros profesores realizan entre los saberes teóricos y los saberes prácticos. Esteve y Alsina (2010) sostienen que la búsqueda de modelos de formación se orienta en el desarrollo de las competencias prácticas a partir del equilibrio entre de las prácticas y los conocimientos teóricos (p.7). Para las autoras, el foco de todo modelo formativo debe partir de las prácticas reales y de los vínculos que los estudiantes establecen entre esas prácticas y sus saberes teóricos. El vínculo entre estas dos está influenciado por las teorías implícitas (creencias, representaciones) que los estudiantes poseen. En esta línea, según Bombini (2012), el desafío de la formación durante las prácticas profesionales consiste en lograr que los estudiantes cambien su relación con el objeto de conocimiento. El acercamiento al objeto ya no es teórico, como un saber acumulativo, sino didáctico, un “saber para transmitir a otros” (p.5).

Por otro lado, para Vanhulle, Mottier Lopez y Deum, (2007), la construcción de saberes profesionales durante la formación inicial se produce en relación con la construcción identitaria. El estudiante se construye como actor social, al mismo tiempo que elabora saberes propios de su acción profesional. Además, indican que esta construcción es un proceso social doble: por un lado, es un proceso *relacional*, puesto que los estudiantes deben relacionar los modelos propuestos y la identidad asumida, por el otro, es *biográfico* ya que integra las identidades heredadas con la identidad proyectada, en términos de Schütz (2008), el *horizonte de intencionalidad*. Cambra y Palou (2007) sostienen que las trayectorias personales de los estudiantes en formación y las experiencias previas tienen mayor impacto durante la formación que los contenidos teóricos en sí mismo. Por ello, creen “que es necesario hacer emerger los CRS para orientar la formación hacia la reflexión crítica sobre la experiencia y el propio pensamiento” (p. 151). Así mismo, desde una perspectiva inspirada por Vygotsky (2017), para Vanhulle, Mottier Lopez y Deum, (2007), la reflexión crítica sobre la propia acción permite a los estudiantes en formación construir su identidad y reorientar sus propias representaciones. Los saberes que la formación propone son asimilados en la medida en

la que estos son confrontados con las propias teorías implícitas. Desde este punto de vista, es posible actuar sobre los esquemas de pensamiento y de acción de los estudiantes (p. 244). Este cambio de perspectiva implica, según Cambra y Palou (2007), poner como protagonistas a los mismos sujetos de la formación.

Por otro lado, desde una visión praxiológica de la formación, Schneuwly (2000, 2009) y Plane y Schneuwly (2000), consideran que la formación inicial debe abordar el conocimiento de las herramientas propias de la profesión, sus usos, sus funciones y su funcionamiento. Sostienen que este saber se encuentra relegado de la formación al abordar únicamente la cuestión de los contenidos de enseñanza y su entorno. El aprendizaje de las herramientas es puramente experimental durante el período de las prácticas. Esta división de los contenidos de la formación entre momentos teóricos, en los que se abordan el objeto de enseñanza, y momentos prácticos, las herramientas, dan una imagen simplista de la didáctica, puesto que el problema de la didáctica es la relación del objeto de saber y el alumno, y esa relación está intermediada por herramientas introducidas por el docente. Los instrumentos de la profesión deben ser tratados a lo largo de toda la formación y abordados siempre en relación con el objeto de enseñanza.

La transformación de los saberes teóricos en prácticos durante esta instancia implica que los contenidos de la formación no se basan en la transmisión de nuevas teorías, sino en la integración de aquellos saberes que emergen de la práctica misma con las teorías de referencias ya asimiladas. Esta integración conlleva una confrontación entre dos realidades cognitivas, la realidad de la acción y la realidad del saber. Los puentes que se construyen entre estos dos dependen de una multiplicidad de factores, que van desde las teorías implícitas, las trayectorias personales, la historia institucional y el contexto de las prácticas. Respecto a este último factor, Rockwell y Mercado (1988), desde una visión etnográfica de la formación docente, creen que es imposible abordar la problemática de la formación si no se tiene en cuenta el contexto institucional en el que esas prácticas se desarrollan, puesto que las instituciones, así como los sujetos, tienen una historicidad. Dentro de la historia institucional, se entretajan distintas visiones o representaciones que generan prácticas sociales, a las cuales los practicantes deben insertarse, desde su singularidad.

En nuestra investigación, la problemática sobre la construcción de los saberes profesionales en la formación inicial está focalizada en el momento de las prácticas de enseñanza. En este capítulo, nos interesamos en los elementos que intervienen en esta

actividad y en las características del proceso de enseñanza y aprendizaje que la diferencian de cualquier situación didáctica común.

## **1. El aprendizaje en las prácticas de enseñanza en la formación inicial**

Dentro de la formación inicial del profesorado en educación secundaria, entendemos las *prácticas*<sup>7</sup> como aquella actividad o instancia en el que los estudiantes entran a las escuelas con el fin realizan sus primeras experiencias como docentes. Siguiendo a Edelstein (2013), consideramos que este primer contacto con los centros educativos pone en juego una multiplicidad de relaciones: “vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes” (p.35). Este “realizar las prácticas” implica, además, un proceso complejo de transformación identitaria (Vanhuel, 2009), puesto que los estudiantes, en primer lugar, cambian su relación con el objeto de estudio (Bombini, 2012) y asumen roles en alternancia, *estudiante, docente, estudiante-practicante*, que se manifiestan según el contexto y el contacto con los sujetos implicados, *profesor formador, alumnos de secundaria, profesores de acogida*. La complejidad de esta identidad plurifacética asumida durante la actividad formativa conlleva, además, responsabilidades diferentes: como estudiantes, están siendo evaluados por su profesor formador, por la institución formadora. La actividad está dentro de un proceso de evaluación certificativa (Vanhule, 2009). Como profesores, tienen la responsabilidad del aprendizaje y evaluación de los alumnos del curso. Por otro lado, el rol como estudiantes-practicantes, en el contexto escolar, los sitúa en un punto intermedio entre profesores colegas y estudiantes universitarios o en formación.

Los sujetos que interactúan en esta actividad son múltiples y asumen distintos grados de responsabilidad dentro de la formación. En líneas generales, Edelstein y Coria (1995) reconocen tres, *los practicantes, los formadores y los profesores de acogida* o de las instituciones escolares. El sujeto “practicante” es un rol creado por la institución

---

<sup>7</sup> En Argentina, esta instancia es denominada *prácticas docentes, práctica de la enseñanza o residencias* (Edelstein 2011, 2013, Edelstein y Coria 1995). Es un espacio curricular interdisciplinario dentro de la formación inicial del profesorado. En España, dentro del Máster de Formación en Profesorado de Secundaria, las prácticas corresponden al *Prácticum*, mientras que, en Francia, es denominado *Stage*.

formadora y significa, para las autoras, la posesión de una doble identidad es un estudiante avanzado “al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente” pero “no sería ni una cosa ni la otra, o mejor, no ocuparía ni una ni la otra” (p.33). Este sujeto, con una trayectoria o situación biográfica particular, según Schütz (2008), es un agente cuya acción está dirigida/observada/evaluada por los otros dos sujetos. Por otro lado, como sostienen Altet, Paquay, Perrenoud (2002), el rol y la caracterización de los *profesores formadores* es muy diverso. Algunos tienen una trayectoria formativa en el área, otros, son profesores de escuelas secundarias que comparten su tiempo con la Universidad y utilizan su experiencia cotidiana para formar a los practicantes. Cualquiera sea su origen, podríamos decir, siguiendo a Edelstein y Coria (1995), son expertos que pertenecen a la institución formadora y que poseen experiencia en materia de prácticas docentes. Desde este lugar, podríamos decir que asumen dos tipos de roles, el de profesor-orientador y el de profesor-evaluador. Como orientador, se encarga de guiar a los estudiantes en la actividad y pone en funcionamiento una serie de dispositivos que le permiten analizar las prácticas. Como evaluador, es el responsable de certificar el aprendizaje de los practicantes. Por último, los profesores de acogida son aquellos profesores que ceden su curso para que el practicante desarrolle sus prácticas. Tienen distintos grados de implicancia con la formación. En algunos casos son responsables de la evacuación y la orientación, en otros, solo aconsejan y observan las clases<sup>8</sup>.

### **1.1. La circulación de saberes y la doble triangulación**

En la actividad de hacer las prácticas, como ya mencionamos, implica una alternancia entre dos contextos diferentes (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007), la institución formadora (universidad) y la institución escolar. Esto significa que existen saberes de naturaleza distinta que emergen de estos dos contextos. Dugal y Léziart, (2004) reconocen que, en la formación inicial, más concretamente durante las prácticas, la fuente de la que emergen los saberes no se encuentra únicamente en la esfera académica, es decir, de la producción científica, sino de la acción misma de los sujetos. Los practicantes

---

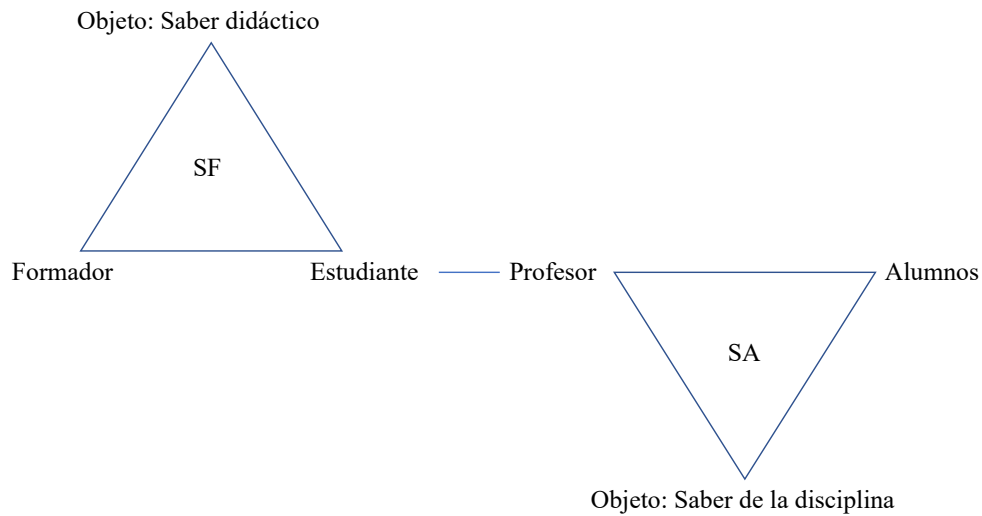
<sup>8</sup> En Argentina, la orientación y la evaluación de los practicantes está a cargo de los profesores formadores. A estos se le dice, también, *tutores*. En el caso de los profesores de acogida, algunos programas de formación le asignan un rol de consultor o de observador, pero, en general, no tienen una responsabilidad oficial dentro de la evaluación. En cambio, tanto en España como en Francia, las relaciones son diferentes. Los profesores de acogida, denominados *tutores*, tienen el rol de orientar y evaluar las prácticas, junto con el profesor formador.

producen conocimientos a partir del resultado de sus propias experiencias. Estos saberes son llevados al contexto de la universidad, en el que son confrontados con los saberes científicos y validados, reformulados o descartados. Este paso de un contexto a otro que los practicantes deben experimentar conlleva una circulación de saberes. Gagnon y Blaslev (2016) sostiene que, a diferencia de la transposición didáctica de Chevallard (1985) que responde a una lógica descendente o ascendente, la circulación de saberes en las prácticas de terreno, los saberes se inscriben en una “logique horizontale et permet dès lors d’intégrer le discours des acteurs (*los practicantes*), d’accorder ainsi une place importante à la manière dont ils négocient, interrogent, interprètent et reformulent le savoir d’un contexte à un autre” (p.5).

La lógica horizontal resultante de la alternancia implicada en la actividad formadora define la situación didáctica de las prácticas de manera diferente a cualquier otro sistema didáctico. Portugais (1995), interesado en la caracterización del objeto de saber de la formación inicial, reconoce que, durante las prácticas, la *situación didáctica*, tal como es entendida por la teoría de Brousseau (2007), está construida por el contacto de dos situaciones didácticas diferentes, en la que los sujetos (formador y practicante) tienen distintos tipos de implicaciones. Este doble sistema, en su circularidad, se refieren el uno con el otro (Gagnon, 2015). El formador se encuentra fuera de la situación didáctica del aula y, desde ese lugar, intenta interpretarla y comprender las acciones efectuadas por el practicante. Del otro lado, éste, en su rol de profesor, está inmerso en la situación del aula y, desde ese punto, durante la acción misma, intenta encontrar soluciones para orientar el aprendizaje de los alumnos. Esta particularidad, para Portugais, permite considerar el sistema en el que está inserto el formador, el estudiante y el objeto de saber de cada uno como un sistema didáctico en sí. En la *figura 9* podemos ver que el practicante, en el sistema de la formación (*SF*), ocupa a la posición de estudiante, mientras que en el del aula (*SA*), es el profesor. El objeto de saber, en el primero es el saber didáctico, mientras que, en el otro, es el saber de la disciplina.

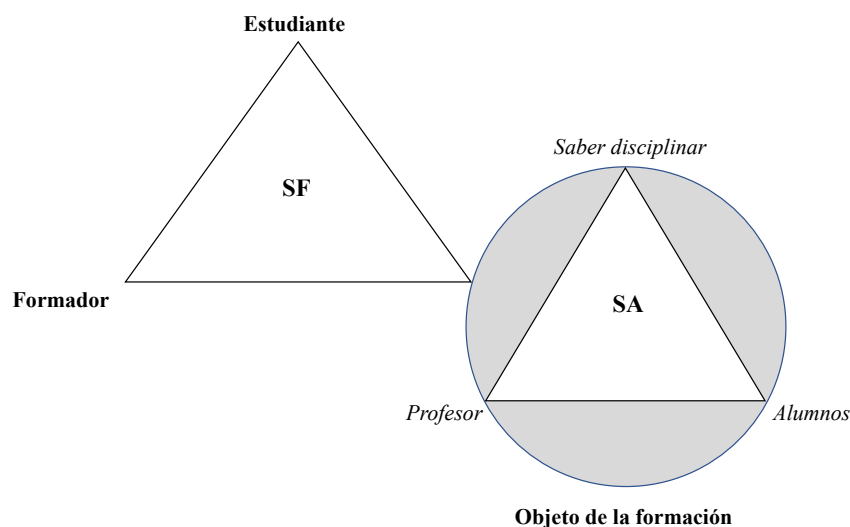
El *saber de la formación*, dentro de este sistema, se construye a partir de la puesta en relación de los saberes didácticos que los practicantes adquiridos en la *SF* con los saberes disciplinares, durante la acción misma. El saber de la formación, por lo tanto, se construye progresivamente a través del “déséquilibres et ré-équilibrations successifs qui sont induits par les contraintes de l’expérience et de l’action” (Portugais 1995, p. 340, citado por Gagnon 2010).

Figura 9: Sistema didáctico de las prácticas de enseñanza



Gagnon (2015), sobre la base de la propuesta de Portugais (1995), propone representar la relación dinámica entre los dos sistemas didácticos de las prácticas, durante la formación inicial, mediante una doble triangulación, en la que cada sistema tiene como referente el otro. El objeto de la formación, por lo tanto, está representado por el sistema didáctico del aula (*figura 10*).

Figura 10: Doble triangulación del sistema didáctico de las prácticas de enseñanza



Estas dos teorías, la circulación de saberes y la doble triangulación, nos permiten comprender el *sistema didáctico* de la situación de enseñanza-aprendizaje durante las



prácticas docentes y localizar, así, nuestra problemática dentro de ese sistema: el objeto de la formación.

## **1.2. Los dispositivos de formación y la escritura reflexión**

Dentro de la función integradora del modelo de la formación en alternancia, según Vanhulle, Mottier Lopez y Deum (2007), el dispositivo de formación funciona como un mediador que pone a los estudiantes en relación con la profesión y con los saberes. Los autores sostienen que, tanto la construcción de saberes como la construcción de la identidad profesional durante la formación son procesos marcados socialmente ya que la transformación de los estudiantes requiere de la mediación de formadores tutores<sup>9</sup> (Bruner 1976) y de instrumentos o dispositivos de aprendizaje a través de los cuales se ponen en relación los saberes emergidos en los diversos contextos de la alternancia.

El dispositivo, como elemento mediador, regula la generación de significados, es decir, orienta el proceso de semiotización, en el sentido de que la utilización del instrumento está marcada por una consigna que limita la libertad. Esta mediatización instrumental, según Moro (1999), citado por Vanhulle, Mottier Lopez y Deum (2007), permite la integración gradual de los sistemas de signos y de los significados que son ofrecidos por los tutores que orientan proceso de aprendizaje. El sistema de significados al que está expuesto el estudiante es un generador de tensiones, puesto que tiene una referencialidad múltiple, que va desde la teoría a la práctica y viceversa.

En la teoría de la actividad histórico-cultural (*parágrafo 2, cap. II*), los instrumentos o herramientas<sup>10</sup> son claves en el aprendizaje expansivo y el desarrollo cognitivo de los sujetos. Schneuwly (2000), basado en la concepción de K. Max del trabajo, define los medios como instrumentos, productos históricos de una sociedad, que moldean la actividad y sirven de conductor hacia el objeto. Vygotsky (2009) identifica en el lenguaje su poder mediatizador entre el sujeto y el objeto. En el proceso de transformación, los instrumentos psicológicos, es decir, los signos, como ya los hemos definido, son elaboraciones artificiales, de naturaleza social, no individual. Los signos forman parte de

---

<sup>9</sup> Dentro del aprendizaje sociocultural, consideramos “les fonctions d'étayage” que Bruner (1976) define en el rol del tutor: « enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration, démonstration » (p.99)

<sup>10</sup> En nuestra investigación no diferenciamos entre instrumento y herramienta, puesto que en nuestro caso no es operativo. En la traducción española (y también francesa) de la obra de Vygotsky se utiliza estos dos términos de manera indistinta (*outil/instrument*).

un sistema semiótico y su utilización posibilita al hombre el control del comportamiento, tanto el propio como el de otros. Desde este punto de vista, los dispositivos de formación son herramientas materiales y psicológicas que permiten, por un lado, a los sujetos involucrados, llevar a cabo la actividad y, por el otro, alcanzar los objetivos propuestos.

El paradigma de la formación reflexiva (Perrenoud 1994, 2011, 2012, Esteve, Melief, Alsina, 2010), creado a partir del modelo de *profesional reflexivo* de Donal Schön (1998, 2010), proponen la reflexión como *instrumento mediador* que posibilita el desarrollo de las competencias docentes. Según el modelo de Schön, existen dos tipos de reflexión: la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción. Desde esta distinción, como lo remarca Schneuwly (2015), la formación inicial se ocupa sobre todo de la reflexión *sobre* la acción, es decir, tiene como *referente* la acción pedagógica antes y/o después de su ejecución. Esteve, Melief y Alsina (2010), en su modelo de *formación realista*, definen que el aprendizaje reflexivo consta de cinco fases: *1º acción, 2º mirar hacia atrás, 3º detenerse en puntos importantes, 4º buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar, 5º comprobar en una situación nueva* (p.32). En este modelo, la reflexión parte de la acción efectuada e intenta buscar comportamientos alternativos ante determinadas situaciones para modificar las prácticas futuras.

Para Chabanne (2005), la *réflexivité* implica un lazo dinámico entre lenguaje y pensamiento, entre prácticas discursivas y actividad cognitivas. Palou y Fons (s.f) sostienen que reflexionar durante la formación es “hacer que el pensamiento vuelva sobre él mismo para apartarse de las interpretaciones más inmediatas y provocar rupturas con el sentido común (...), lo que interesa no es verbalizar lo que se hace, sino interpretarlo” (p.2). El lenguaje se convierte, materializado en el discurso (Bajtín, 2012), en el vehículo del pensamiento reflexivo. El sujeto se construye discursivamente y "à travers le procès énonciatif [il] façonne un discours en quête de cohérence, entre la ‘théorie’ et la ‘pratique’" (Vanhulle, 2016, p.161).

La reflexividad, en la formación, según Vanhulle (2016), debe ser entendida en sus diferentes aspectos: la reflexión de *la acción en el discurso*, la reflexión *sobre la acción experimentada o por experimentar* y la metareflexión sobre *el discurso de la acción* (p.159). El retorno sobre la acción efectuada o por efectuar y la forma que el discurso toma en la acción pueden implicar operaciones metacognitivas que favorecen la conformación de saberes profesionales.

Desde esta perspectiva, la *escritura reflexiva* se presenta como un medio que moviliza procesos cognitivos. Escribir, según Chabanne (2005), es poner delante el propio pensamiento, volverlo a trabajar, complejizarlo buscando las raíces que los sustentan.

### **1.2.1. El objeto de la reflexión**

En cuanto al objeto de la reflexión en la formación, nos parece interesante tres visiones, que desde nuestro punto de vista se complementan: *la sobre las teorías implícitas, la reflexión sobre el habitus profesional y la reflexión didáctica.*

Cambra Giné y Palou (2014), desde un modelo socio-cognitivo de la acción pedagógica, sostienen que el docente basa sus decisiones en un sistema cognitivo complejo y heterogéneo conformado por teorías implícitas. Desde esta perspectiva, la formación inicial (y continua) debe crear espacios que permitan la emergencia y explicitación de estos saberes implícitos y trabajar los contenidos formales desde la puesta en relación con aquellos. El objeto de la reflexión es la toma de consciencia de aquellas representaciones y creencias que influyen, directa o indirectamente, la toma de decisiones.

Interesado en la *acción pedagógica* desde una visión sociológica, Perrenoud (1994, 2012) sostiene que la práctica docente, al igual que cualquier otra práctica social, se basa sobre unos *esquemas de acción* que permiten a los profesores reaccionar de manera eficiente ante situaciones que son de su cotidianidad. Estos esquemas conforman una estructura que genera prácticas determinadas. A esta estructura, como ya lo hemos mencionado, Perrenoud la denomina el *habitus profesional*. La modificación de estas estructuras es posible, según el autor, a través de dos estrategias complementarias: la modificación voluntaria de las condiciones de las prácticas y la toma de consciencia del propio funcionamiento en la acción.

La función del *habitus profesional* es de dar respuesta a situaciones inmediatas, al modificar las situaciones cotidianas a la que estamos acostumbrados, se crea una necesidad de modificar ciertas estrategias para hacer frente a nuevas problemáticas. Desde este punto de vista, para Perrenoud, la función de la formación es crear estas situaciones nuevas y alentar a los estudiantes a hacer frente a estos nuevos problemas. De

esta forma, se crearían nuevos esquemas de acción que, con la práctica sucesiva, pueden llevar a sustituir a los anteriores:

Notre habitus est constitué de strates successives de schèmes dont les plus récents inhibent, de façon d’abord volontariste, puis moins consciente, la mise en œuvre de schèmes antérieurs. Le couplage entre un schème d’action et un schème inhibiteur forme peu à peu un schème nouveau. (Perrenoud, 2012, p. 225)

Sin embargo, la modificación del contexto habitual, de por sí, no produce un cambio. La transformación del *habitus* se logra a través de la toma de consciencia. Existen diversos mecanismos de resistencia que los sujetos poseen para evitar darse cuenta de lo que hacen. Por un lado, la consciencia de sí mismo puede reenviar a historias pasadas o a problemas no resueltos que pueden provocar dolor o emociones negativas. Del otro lado, las acciones efectuadas pueden no corresponder con la imagen de nosotros mismos ni con lo que deseamos ser. La identificación de estas incoherencias o contradicciones producen resistencias en los sujetos en la toma de consciencia de su propia acción. Una vez superada estas barreras, la consciencia de sí mismo, de por sí, tampoco es un motor de transformación, “*même lorsque la prise de conscience n’est pas trop fugitive, devient une véritable connaissance de soi, elle ne change pas ipso facto des modes de faire gouvernés par l’habitus*” (p.25). Para Perrenoud, la consciencia es capaz de modificar el *habitus* siempre y cuando esta se realice en conexión con la acción misma en tiempo real. La consciencia *sobre* la acción es transformadora cuando esta es recordada *en* la acción.

Para Perrenoud, las *prácticas reflexivas*, guiadas, posibilitan a los docentes o estudiantes en formación hacer explícitos sus esquemas de acción y contribuir a la voluntad de modificarlos *durante* la acción pedagógica. Desde esta perspectiva, el objeto de la reflexión es el *habitus profesional*, es decir, los *esquemas de acción*.

Schneuwly (2015), a partir de una relectura del concepto de *profesional reflexivo* de Schön (1983, 2010) realiza una reinterpretación del modelo reflexivo propuesto en la formación. Lo que permite a este instrumento ser un potencial transformador no es el acto reflexivo en sí, sino el objeto de la reflexión. *En* la acción, la reflexión se basa sobre los instrumentos o herramientas que permiten o no resolver la situación problemática. El profesional “*se trouve seul face au problème, où les outils peuvent en effet, dans leur usage habituel, apparaitre comme des obstacles nécessitant de reconfigurer la situation, mais qui, de fait sont la condition même pour l’appréhender*” (p. 32). En la formación inicial, Schneuwly sostiene que la reflexión está centrada *sobre* la acción y no *en* la acción. A partir de las evidencias encontradas por los trabajos Vanhulle (2009), observa

que lo que falta en las reflexiones es el *saber didáctico*. En el sistema didáctico, siguiendo a Chevallard (1997), el problema no está en el “saber *a* enseñar”, es decir, en el objeto de la enseñanza, sino en la relación de este objeto con los alumnos y, en consecuencia, en la relación docente-alumno. Desde esta perspectiva, la situación problemática se reduce, desde el punto de vista didáctico, en la utilización de los instrumentos pedagógicos que permiten poner a los alumnos en contacto con el saber. La reflexión en la formación no debe implicar un simple acto de volver sobre lo efectuado, sobre sí mismo, la reflexión *sobre* la acción necesita estar fundamentada sobre los conocimientos o saberes propios de la disciplina. Es a través de ellos es posible convertir la reflexión en un instrumento transformador:

Le « praticien réflexif » pourrait donc être redéfini (...). Il serait triplement réflexif : conscient des outils de la profession ; capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations ; à même d’analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s’approprier les savoirs. Autrement dit, il s’agit non pas d’une réflexivité abstraite – la capacité en général de prendre de la distance, quel que soit le problème –, mais d’une réflexivité concrètement déterminée ; une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession élaborées historiquement, avec au cœur ce qui est le propre de la profession enseignante, l’enseignement. (Schneuwly, 2015, p.39)

De igual manera, para Altet (2010), la actividad de reflexión en la formación inicial no es un simple intercambio entre practicantes, sino un dispositivo regulado por el contexto y un tiempo institucional. La reflexión está orientada por un formador que guía a los estudiantes a analizar sus prácticas mediante la utilización “des outils conceptuels, des référents théoriques qui deviennent des ‘savoirs- outils’ permettant de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l’enseignant”. (p.130). Los saberes instrumentales permiten llevar a las prácticas a diversas dimensiones: *dimensión instrumental* (racionalización de la experiencia), *dimensión heurística* (relación de las situaciones analizadas), *dimensión de problematización* y *dimensión de cambio* (creación de nuevas representaciones de las prácticas y las situaciones).

Estas tres perspectivas, la reflexión sobre las teorías implícitas, la reflexión sobre el habitus y la reflexión didáctica, estimulan la confrontación entre la acción pedagógica, los saberes teóricos y las teorías implícitas. Esta confrontación posibilita a los estudiantes a hacer emerger y poner en evidencia las incoherencias y las contradicciones entre el *decir* y el *hacer*, entre el *pensamiento* y la *acción*. La explicitación de las incoherencias lleva a los estudiantes a buscar, a través del discurso, la coherencia (Ducrot y Shaeffer, 1995),

mediante una reestructuración del pensamiento en relación con el actuar (Vanhulle, Mottier Lopez y Deum, 2007).

### **1.3. La co-construcción de los saberes profesionales**

Por *saberes profesionales* entendemos, siguiendo a Vanhulle (2009, 2016), aquellos relativos a la acción profesional, creados a partir de las experiencias, de saberes científicos adquiridos, de prescripciones institucionales y del contacto con las prácticas sociales. Estos saberes, organizados en un *repertorio didáctico* y conformados a partir de un sistema de *creencias, representaciones y saberes*, integran todas las experiencias pasadas y funcionan como *generadores y organizadores de prácticas* (Bourdieu, 1980, p.86).

La construcción de los saberes docentes durante las prácticas, desde un paradigma reflexivo, se efectúa mediante el retorno sobre la acción y sobre sí mismo, integrando, además, la dimensión emocional que estimula el aprendizaje. El estudiante, mediante la reflexión, instrumentalizada por la escritura, construyen significados que les permite dar sentido las prácticas efectuadas y futuras. Según Vanhulle (2016), estos saberes se conforman a partir de la interpretación e interiorización del entretelado de significados ofrecidos al estudiante por los saberes teóricos y los emergidos de la propia experiencia (p.162). Desde el punto de vista fenomenológico, la interpretación se produce desde el *aquí* y el *ahora* de la *situación biográfica* del estudiante (Schütz, 2008).

Los saberes profesionales construidos por el estudiante son multireferenciales, puesto que se apoyan no solamente en los saberes surgidos de la investigación, sino también en las experiencias testimoniales aportadas por los profesores de acogida o por sus mismos compañeros de formación, en las representaciones sociales, en sus las creencias, en el conocimiento del sentido común, en su historia biográfica y su horizonte de expectativa. Los saberes formales pueden "se diluer dès lors qu'ils se confrontent à des discours sociaux contradictoires, (...) lorsqu'ils mettent en jeu des représentations sociales" (Vanhulle, 2016, p. 247). El sistema de creencias de los estudiantes ejerce una fuerza sutil, pero efectiva, sobre las acciones y la interpretación de la experiencia, modalizando, de esta forma, la asimilación de nuevos contenidos. Gabillon (2012), basada en Biggs (1994), sostiene que las creencias interpretan y modifican las teorías oficiales (currículum oficial, las teorías sobre enseñanza-aprendizaje, etc.), por lo tanto,

los conocimientos construidos constituyen una reelaboración subjetiva de esos saberes teóricos y de la interpretación de la experiencia a partir del *sentido común* (Schütz, 2008). El formador, al validar o invalidar la acción, permite a los practicantes fijar estas estructuras y conceptualizaciones que efectúa a partir de su propia práctica (Vanhulle, 2016).

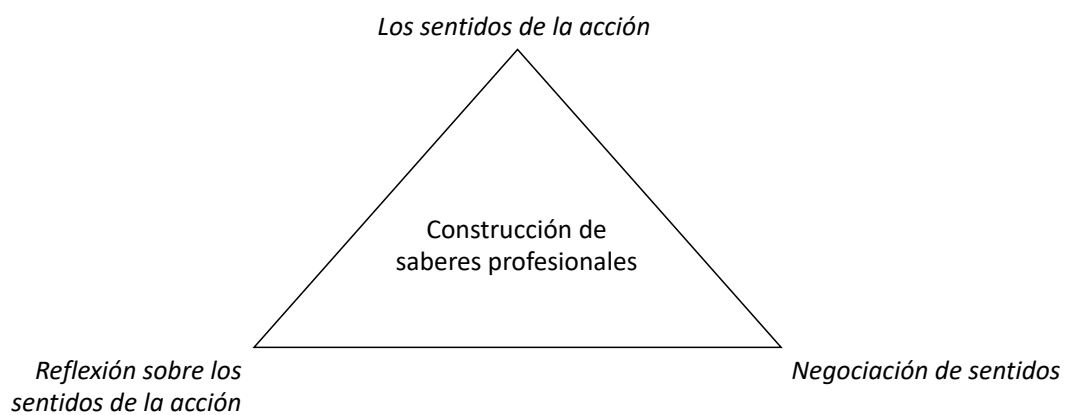
Desde la concepción asumida de que el período de las prácticas son una actividad que se desarrolla en una intersubjetividad, la construcción del conocimiento no se efectúa individualmente, sino, de manera social (Engeström, 2007, Mercer, 2001). La interacción entre el sistema de actividad del estudiante y el del formador, por referirnos solo a la dupla profesor-estudiante, la *acción pedagógica* está tematizada, es decir, representa el objeto de los dos sistemas. Este representa el *referente* de la formación. Pero, para precisar aún más, lo que se discute, no es solo el *acto* en sí, en el sentido de Ricœur (2000), sino todo lo que rodea a ese acto: *los fines, los motivos, los medios, las intencionalidades, etc.* Desde esta perspectiva, en el discurso en interacción, es posible encontrar dos niveles de referencia: por un lado, la referencia a los *eventos*, a los *actos*, y, por el otro, a las *acciones*, a los *sentidos*. La transformación o el aprendizaje expansivo se produce en el segundo nivel, en los *sentidos de la acción*, a partir de la negociación que implica la interacción.

Si partimos de la concepción de que la co-construcción de los saberes docentes durante las prácticas es el resultado de una *negociación*, la asimilación o apropiación del conocimiento se efectúa por la integración y/o reorganización de los nuevos sentidos en las estructuras cognitivas (Moscovici, 1984, Gabillon, 2012). La co-construcción de sentidos, según Grize (1996), es el resultado de un acto semiótico de una esquematización de modelos mentales (*imágenes de cierta realidad*) que un enunciador intenta construir en la mente de su enunciatario y que este lo asimila o reconstruye en función de sus propios modelos mentales.

Podríamos resumir que la co-construcción de los saberes profesionales durante las prácticas se produce por el cruce de tres eventos (*figura 11*): *los sentidos de la acción, la negociación de sentidos y la reflexión sobre los sentidos de la acción*. La *acción pedagógica*, como ya hemos dicho, representa el evento principal de esta etapa de formación. Por lo tanto, en torno a esta actividad se desarrollan tres momentos: la planificación, el acto y el retorno sobre a la acción. Estas se desarrollan en dos contextos diferentes, el contexto de la Universidad y el contexto de la clase, según los cuales, los

sujetos involucrados adquieren roles distintos (Gagnon, y Laurens, 2016). La *negociación de sentidos*, evento inherente de la interacción (Grize, 1996), implica la confrontación de las subjetivaciones personales de los interactuantes que despliegan estrategias discursivas que les permiten negociar los sentidos de las acciones y los eventos ocurridos durante las prácticas. Por último, la *reflexión* permite, por un lado, la toma de consciencia de los procesos subjetivos internos inherentes a la acción y, por el otro, poner en relación los saberes emergidos de los distintos contextos.

*Figura 11: Los eventos que intervienen en la construcción de saberes profesionales*





SEGUNDA PARTE  
PROBLEMÁTICA Y PROPÓSITOS  
DE LA INVESTIGACIÓN

## *CAPÍTULO IV: DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN*

En este capítulo definimos nuestros intereses en relación con nuestra problemática de investigación y proponemos un objeto de estudio. En segundo lugar, establecemos nuestros objetivos generales y específicos y las preguntas de investigación en relación con las temáticas que abordamos. Por último, definimos el propósito general de este trabajo en relación con el campo disciplinar.

### **1. Propuesta de objeto de estudio y constitución del corpus de datos**

Interesarnos en la problemática de la adquisición y/o aprendizaje de saberes dentro de la formación inicial implica que nuestro objeto de estudio es la construcción de *los saberes profesionales*, tal y como son entendidos por Vanhulle (2009, 2016)<sup>11</sup>. Esta decisión tiene implicancias metodológicas, puesto que los saberes profesionales se caracterizan por ser intangibles, no observables directamente. Los *saberes* son proposiciones o constructos cognitivos que existen en la mente de una persona y se manifiestan discursivamente en forma de enunciados declarativos y en la conducta de los sujetos, es decir, en sus acciones. Por lo tanto, como toda proposición mental, según lo sostenido por Grize (1996), no se puede observar directamente, sino a través de los comportamientos del sujeto en la acción y de sus comportamientos verbales. Esto implica que nuestro objeto debe ser reconstruido mediante la confrontación entre el *decir* y el *hacer* (Bruner, 1991).

Situar este objeto en las prácticas de enseñanza implica asumir tres posturas. Por un lado, las prácticas profesionales conforman un sistema de actividad en la cual los participantes asumen un rol determinado e interactúan coordinadamente para resolver una tarea que, en este caso, es la acción pedagógica. Por otro lado, esta actividad pertenece a un sistema didáctico. Desde este punto de vista, las acciones, los instrumentos o herramientas, los roles y las motivaciones adquieren un sentido en función de una finalidad didáctica, es decir, el aprendizaje de un contenido de saber. En tercer lugar, el

---

<sup>11</sup> Cf. Parágrafo 1.3. cap. III.

objeto de la actividad es la experimentación de la acción pedagógica. Esto implica que la actividad se desarrolla en dos contextos diferentes en la que los participantes asumen roles distintos según la situación en la que se encuentren. Con esto nos referimos al modelo de formación en alternancia. El aprendizaje de un contenido de saber dentro de este complejo sistema es el resultado de las transformaciones del objeto de la actividad por las interacciones entre el profesor formador y el estudiante y por las relaciones que cada uno establece con el objeto de saber. Esta relación se logra por la intervención de un medio o instrumento.

La localización de nuestra problemática dentro de este sistema de actividad particular tiene implicancias en cuanto a la naturaleza de nuestro objeto de estudio. Por un lado, hablar de saberes en un sistema didáctico es referirnos a una problemática relacional: *la relación del estudiante con el saber y la relación del profesor con el saber*. Por el otro, interesarnos en los saberes dentro de las prácticas es referirnos a la relación de estos con la acción. Desde este punto de vista, nuestro objeto implica la relación entre tres elementos: *profesores, estudiantes y acción*:



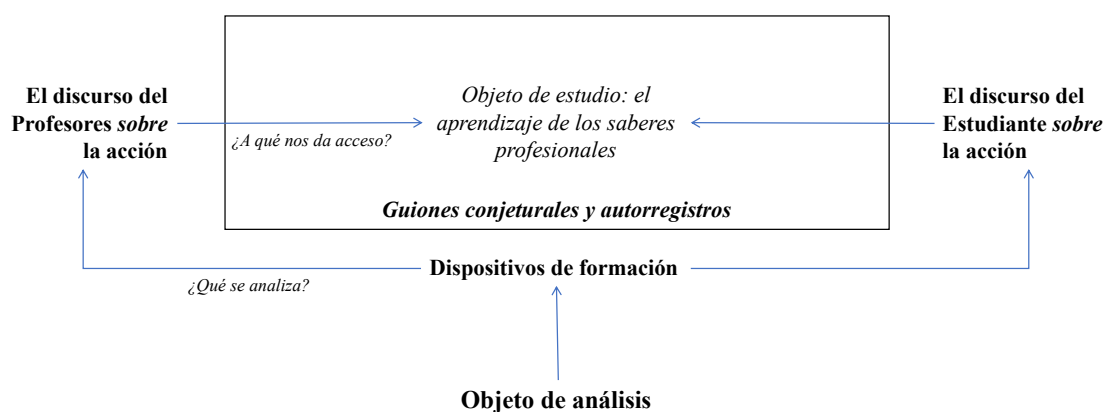
Sin embargo, estas relaciones están intermediadas por instrumentos o dispositivos de formación, es decir, la relación que el estudiante establece con el saber y/o con la acción se produce por la utilización de un instrumento introducido por el profesor formador. Esto nos lleva a considerar como *objeto de análisis* los dispositivos de formación y ver a través de estos cómo los elementos de la actividad establecen relaciones con el objeto de saber.

Para abordar esta problemática, tal y como la hemos definido aquí, hemos seleccionado de nuestra población de estudio, la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Universidad de Buenos Aires, 5 casos representativos (Stake, 1999), es decir, cinco estudiantes que han realizado sus prácticas en el año académico 2017. Los datos que hemos recolectados para analizar son dispositivos de formación. La recolección la hemos efectuado en el Campus Virtual de la cátedra y hemos conformado nuestro

corpus de análisis con los *guiones conjeturales* y *autorregistros* de los casos seleccionados. Esto implica que el recorte temporal de la investigación queda definido por el período de realización de las prácticas, es decir, entre agosto y noviembre de 2017.

La naturaleza de nuestro corpus, documentos escritos, implica que la dimensión del objeto que se alcanza es la discursiva, es decir, el acceso al sistema simbólico y cognitivo de los sujetos analizados se logra a través del discurso *sobre* la acción. Si tenemos en cuenta lo sostenido por Bruner (1991), desde la dimensión nominal de la acción pedagógica podemos observar los sentidos que los practicantes asignan a la acción y, de allí, reconstruir los sentidos de los saberes convocados que estos poseen. En la *figura 12* graficamos la situación del objeto de estudio en relación con el objeto de análisis.

Figura 12: El acceso al objeto de estudio a través de los datos de análisis



Los *guiones conjeturales* y los *autorregistros*, en tanto objetos de análisis nos permiten abordar el discurso del profesor y del estudiante sobre la acción pedagógica. Mediante este análisis accedemos a nuestro objeto de estudio, *el aprendizaje de los saberes profesionales durante las prácticas*, y damos respuesta a nuestra problemática de interés.

## 2. La problemática general y preguntas de investigación

La problemática general de la investigación, *cómo se construyen los saberes profesionales en las prácticas de enseñanza*, puede ser expresada mediante preguntas concretas, en relación con las temáticas que abordamos:

*La configuración, conformación y evolución del repertorio didáctico*

- a) ¿Cómo se configura el repertorio didáctico de los estudiantes en formación y sobre qué saberes y modelos mentales se estructura?
- b) ¿Qué factores permiten y estimulan la evolución del repertorio didáctico durante las prácticas profesionales?

*El rol del repertorio didáctico en la planificación de la acción y en la percepción de la experiencia*

- c) Los estudiantes en formación, ¿sobre qué saberes basan sus decisiones en la planificación de la acción y cuáles intervienen en el análisis de sus experiencias?

*Las teorías implícitas en relación con los saberes profesionales y la acción pedagógica*

- d) ¿Qué representaciones se hacen explícitas en el discurso de los estudiantes en relación con los contextos, los sujetos y los eventos que intervienen en las prácticas profesionales? y ¿en qué medida estas influyen en la toma de decisiones y en la percepción de las acciones experimentadas y, por lo tanto, en la asimilación de nuevos saberes?

*La interacción verbal en la construcción de saberes*

- e) ¿Qué procesos semióticos intervienen en la asignación de sentidos subjetivos a los hechos didácticos?, ¿de qué manera estos sentidos se manifiestan en las interacciones?
- f) ¿Qué gestos didácticos utilizan los formadores en la negociación de sentidos y en la construcción de saberes?, ¿cómo ponen en cuestión y confrontan los saberes y las representaciones de los estudiantes con los saberes de referencia y los emergidos de la práctica?
- g) ¿De qué manera las interacciones verbales permiten la co-construcción de saberes profesionales y estimulan el pensamiento conjunto de la acción?

*Los guiones conjeturales y los autorregistros en tanto dispositivos de formación en alternancia*

- h) Los guiones conjeturales y los autorregistros ¿son dispositivos de formación eficaces que permiten abordar la circulación de saberes desde una postura reflexiva, explicitar y confrontar las representaciones de los estudiantes y promover la co-construcción de saberes profesionales?

*La circulación de saberes*

- i) ¿Qué saberes emergen del contexto de la interacción, de las clases de formación y de las prácticas? ¿Cómo son integrados y tratados en el dispositivo de formación?

### **3. Los propósitos y objetivos de la investigación**

Como ya hemos referido, para abordar dichas problemáticas, realizamos un estudio de casos (Stake, 1999) en el que me focalizo en 5 estudiantes del profesorado secundario de lengua y literatura española de la Universidad de Buenos Aires. Analizamos los *guiones conjeturales* y *autorregistros*, producidos de manera interactiva entre estos estudiantes y sus formadores durante el período de las prácticas de enseñanza de 2017. Debido a las posibilidades prácticas de esta investigación, el objeto de estudio es tratado desde la dimensión discursiva. A través de la confrontación de *lo que dicen* y de *cómo lo dicen* respecto a lo que *hicieron*, *hacen* y *harán* en sus clases, reconstruimos *los saberes profesionales* convocados.

Como objetivos generales, nos proponemos:

a) conocer los tipos de saberes y los modelos mentales que conforman y configuran el repertorio didáctico de los estudiantes

b) analizar, por un lado, el proceso de toma de decisiones durante la planificación de la acción, es decir, los saberes y los modelos mentales que intervienen, y, por el otro, el pensamiento conjunto de la acción en las instancias de interacción en los *guiones conjeturales* y *autorregistros*.

Estos objetivos posibilitarán obtener indicios que nos permitan, por un lado, explicar y comprender los procesos de construcción y asimilación de saberes docentes en las prácticas profesionales y, por el otro, reflexionar sobre las metodologías, los gestos pedagógicos y los dispositivos con el propósito de contribuir a la innovación y al mejoramiento de los modelos formativos docentes actuales.

En relación con cada grupo de preguntas de investigación anteriormente enunciadas, establecemos los siguientes objetivos específicos:

4. Observar las relaciones y conexiones que se establecen entre los diferentes saberes del repertorio didáctico, procurando obtener indicios que permitan comprender su constitución, su organización y su evolución durante las prácticas profesionales.

5. Determinar los tipos de saberes del repertorio didáctico y las representaciones que intervienen en la planificación de la acción y en la reflexión sobre lo actuado, con el objeto de comprender el proceso de toma de decisiones y las percepciones que permiten la reflexión y el análisis de la experiencia.
6. Identificar los saberes que circulan y emergen de los diferentes contextos de la formación, a fin de determinar los gestos y acciones pedagógicas que posibilitan su integración y puesta en relación.
7. Analizar las estrategias discursivas de negociación de sentidos en las interacciones verbales entre los estudiantes y los formadores con el fin observar los procesos de co-construcción de saberes.
8. Evaluar la eficacia de los guiones conjeturales y los autorregistros, en tanto dispositivos de formación en alternancia que favorecen la circulación de saberes, estimulan la reflexión pedagógica y permiten la construcción de saberes profesionales.

#### **4. Intereses y aportes al campo de la didáctica de la formación inicial**

El objetivo último de esta investigación es realizar un aporte significativo al campo de la didáctica de la formación inicial. El abordaje de la problemática de la construcción de saberes profesionales desde la perspectiva que aquí planteamos permite obtener indicios que nos inducen a una reflexión sobre las metodologías y los modelos formativos actuales.

En cuanto a las prácticas de enseñanza, los resultados del análisis de la acción conjunta y de la interacción verbal en el sistema de actividad aportan una explicación de cómo se efectúa el acto de enseñanza-aprendizaje de los saberes profesionales en esta situación didáctica particular. Llegar a una comprensión clara de estos procesos permite al campo disciplinar reflexionar sobre los modelos de enseñanza más adecuados para una formación profesional eficiente y efectiva.

En cuanto a la población de estudio, el programa de formación inicial del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires, esta investigación pretende ofrecer respuestas concretas sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las prácticas en ese contexto puntual. *Los guiones conjeturales* y *los autorregistros*, según hemos podido corroborar, no han sido hasta el momento el objeto de una investigación desde la perspectiva instrumental vygotskiana. Por lo tanto, analizar estos dispositivos como instrumentos psicológicos dentro de un sistema de actividad nos permite comprender el rol que desempeñan en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el estudio de la relación *sujetos-saberes-acción/actividad* pretende aportar respuestas que contribuyan a pensar sobre la conformación del campo disciplinar. Dentro de las prácticas de enseñanza, el rol de la acción en el terreno representa la actividad principal. Esta investigación se focaliza sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes en formación durante las prácticas, sus dificultades y las tensiones que experimenta en tanto profesor novicio. Las respuestas a nuestra problemática nos inducirán a una reflexión sobre el objeto concreto del sistema de actividad de las prácticas.



TERCERA PARTE  
MARCO METODOLÓGICO

## CAPÍTULO V: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que hemos llevado a cabo tiene como grupo focal estudiantes y profesores de la formación inicial del profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es por ello por lo que, en este capítulo, realizamos una descripción general de este contexto con el fin de situar el alcance de nuestros resultados.

### **1. La formación del profesorado en lengua y literatura en Argentina**

En Argentina, la formación del profesorado en lengua y literatura española para el nivel secundario está a cargo de las Universidades y de los Institutos Superior de Enseñanza (IES). A nivel nacional, no existen lineamientos curriculares unificados para la formación docente, puesto que las Universidades tienen independencia propia y pueden decidir sobre sus planes de estudio. Aunque existen ciertos mecanismos de evaluación y de acreditación nacional, como la *Coneau* (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), que garantizan cierta uniformidad en los planes de estudio de todas las universidades. En cambio, los IES, al depender al Instituto Nacional de Formación Docente (FONID), que su vez depende del Ministerio Nacional de Educación, cuentan con lineamientos curriculares que se aplican en todo el territorio nacional. A pesar de estas diferencias, ambos estructuran sus programas de manera similar. A partir de una revisión de documentos ministeriales y de la lectura de las publicaciones de Cristina Davini (2015a y 2015b) y de Gloria Edelstain, (2003, 2011 y 2013), referentes de la formación inicial en Argentina, podemos hacer una descripción general de la estructura y la organización de la formación inicial del profesorado en lengua y literatura.

Los estudiantes, luego de finalizar los estudios secundarios, ingresan a la carrera del profesorado. La formación disciplinar (lengua y literatura) y la formación pedagógica se realiza de forma paralela durante 4 o 5 años, dependiendo la institución. Al final de la carrera, entre el 3er y 4to o entre el 4to y el 5to año, los alumnos reciben la formación pedagógica específica (didáctica de la lengua y la literatura y de metodología de la enseñanza) y llevan a cabo las prácticas o *residencias* (Edelstein, 2003). Estas consisten

en desarrollar un proyecto pedagógico sobre un tema de lengua o literatura en un curso de una escuela del nivel secundario durante una cantidad determinada de horas (varían según los criterios de la institución formadora, pero, en promedio, son 10 horas). Los practicantes, como se los denomina, se hacen cargo de los alumnos y asumen ciertas responsabilidades del docente del curso, como ser la evaluación. Las etapas de este período de formación, en términos generales, consiste en cinco momentos, la metodología y los instrumentos pueden variar según cada institución: 1) *Observaciones de clases*: Los estudiantes en formación seleccionan o se les asignan una escuela y un curso donde realizarán sus prácticas. Estos toman contacto con los profesores de esos cursos y realizan una serie de observaciones con el fin de conocer las características de los alumnos y de la escuela. En algunos casos, la profesora del curso le asigna el tema del programa que desarrollará en el proyecto, dependiendo del período del año en el que realice. Estas observaciones suelen hacerse al final del primer cuatrimestre, es decir, entre junio y julio. 2) *Planificación de las actividades*: Al conocer las características del curso y tener definido el contenido a enseñar, el estudiante, guiado y supervisado por su tutor, el profesor de las prácticas realiza una serie de planes de clases. Esta etapa consiste en un ciclo de revisiones y reescrituras de las planificaciones, hasta que el tutor considera que el proyecto está aprobado. Esta puede desarrollarse en paralelo con las observaciones o a comienzo del segundo cuatrimestre, entre agosto y septiembre. 3) *Las prácticas y las observaciones*: Los practicantes se hacen cargo del curso asignado y desarrollan sus clases. La profesora del curso, generalmente, no tiene participación directa en el proceso de formación, sin embargo, puede estar presente en las clases, con el fin de garantizar el control de los alumnos, y hacer algunas sugerencias a los practicantes sobre la metodología de enseñanza. Este periodo, desarrollado entre septiembre y noviembre, contempla las observaciones y supervisión del tutor. El profesor formador asiste a las clases con el fin de observar el progreso del practicante. 4) *Devoluciones*: Al finalizar cada clase, el formador se reúne con el practicante y dialogan de lo sucedido. En función de este encuentro, se reformulan los planes y las estrategias pedagógicas para los encuentros siguientes. 5) *Evaluación*: una vez finalizado el proyecto, a partir de lo observado y de considerar todos los aspectos del proceso, el tutor puede dar por aprobadas las prácticas al considera que el estudiante ha adquirido las capacidades pedagógicas básicas para dar clases.

## 2. El programa de formación inicial de la carrera del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires

El caso de la Universidad de Buenos Aires, al ser una universidad pública, como hemos mencionado en un comienzo, tiene independencia en las decisiones sobre la configuración del plan de estudio, y a su vez, cada asignatura, tiene “libertad de cátedra”, es decir, cada docente es facultativo de decidir los contenidos a desarrollar y las metodologías que aplicará y ninguna entidad externa a la cátedra puede interferir en estas decisiones. El profesorado en Letras depende del Departamento Letras, de la Facultad de Filosofía y Letras. El plan de estudio, según se puede corroborar en la página web de la universidad, fue aprobado en 1985 y, hasta la fecha, ha sufrido numerosas modificaciones. La versión final del plan, como se detalla en el cuadro siguiente, contienen 30 materias organizadas en 4 ciclos: *ciclo básico común*, *ciclo de grado*, *ciclo de orientación* y *ciclo de profesorado*:

<b>Ciclo Básico Común (6 asignaturas)</b>
1-Economía 2-Filosofía 3-Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado 4-Introducción al Pensamiento Científico 5-Semiología 6-Sociología
<b>Ciclo de Grado (9 asignaturas)</b>
1-Gramática. 2-Lingüística. 3-Teoría y Análisis Literario. 4-Literatura Argentina. 5-Literatura Latinoamericana. 6-Literatura Española 7-Literatura Extranjera. 8-Lengua y Cultura Clásicas I. 9-Lengua y Cultura Clásicas II.
<b>Ciclo de Orientación (13 asignaturas)</b>
1- Orientación en Lingüística 2- Orientación en Letras Clásicas 3- Orientación en Letras Modernas (4 Áreas)
<b>Ciclo de Profesorado</b>
1-Didáctica general 2-Didáctica especial y prácticas de la enseñanza

El estudiante que sigue el ciclo de profesorado, antes de llegar a las prácticas de enseñanza en el último año, debe haber aprobado las distintas asignaturas del ciclo básico y del ciclo de grado, más la orientación elegida. La Didáctica general, a cargo del departamento de Ciencias de la Educación, no necesariamente debe ser cursada antes de las prácticas.

## 2.1. El espacio curricular prácticas de enseñanza

La asignatura de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza se cursa anualmente, es decir, de marzo a noviembre. En el primer cuatrimestre, de marzo a julio se dictan las clases teóricas-prácticas, en las que se desarrollan temas de didáctica de lengua y literatura. Las clases teóricas están a cargo del profesor responsable y de su adjunto. El resto del equipo, profesores asistentes, se organiza en comisiones, quienes tienen a cargo un grupo de alumnos (20, aproximadamente) y se ocupan de las clases prácticas. Cada profesor tutor, el responsable de la comisión, antes de finalizar el cuatrimestre, solicita a los alumnos que elijan una escuela o una institución no educativa para realizar sus residencias y comenzar con las observaciones. Los estudiantes que ya trabajan como profesores, pueden realizar sus prácticas en el mismo curso donde enseñan. Otros, pueden elegir una institución no educativa, como ser un centro de apoyo escolar, una biblioteca o un centro correccional, en los que pueden desarrollar un proyecto de literatura.

En el segundo cuatrimestre, de agosto a noviembre, los alumnos realizan sus prácticas. Al inicio, cada alumno comienza a elaborar su *guión conjetural*. Estos lo realizan en sus casas y lo suben al foro del campus virtual. El profesor tutor lee los guiones y hace observaciones. El acceso a estos documentos es libre y, dependiendo de la comisión, cada tutor puede solicitar que todos los miembros de la comisión lean los guiones y dejen comentarios. La dinámica de esta actividad consiste en una interacción virtual entre estudiantes y tutor en torno a las planificaciones. Una vez que el proyecto está aprobado, los practicantes comienzan sus clases, entre septiembre y noviembre. Durante este periodo de tiempo se realizan dos actividades: a) *los encuentros presenciales*: todos los integrantes de la comisión se reúnen una vez por semana para discutir sobre lo sucedido en las clases. De estos encuentros, se producen modificaciones en los guiones originales. b) *los autorregistros*: el tutor no realiza observaciones, por lo tanto, cada practicante escribe un relato de lo sucedido en sus clases. Este texto se adjunta en el mismo archivo Word de los *guiones conjeturales* y es subido al campus virtual. El tutor lee este autorregistro y hace preguntas y comentarios para orientar la reflexión. A partir de esto se producen interacciones escritas sobre lo sucedido. Otros practicantes también pueden interferir en estas interacciones. Las planificaciones posteriores pueden sufrir modificaciones en función de lo experimentado o de las interacciones.

En general, en las escuelas secundarias, entre los meses de septiembre y noviembre, se realizan distintos actos y festejos, como ser el día del estudiante o el día del profesor. Estos eventos suelen provocar suspensiones o reprogramaciones de las clases planificadas.

Al finalizar las prácticas, las distintas comisiones organizan actividades conjuntas con el objeto de que los alumnos reflexionen y establezcan relaciones entre sus experiencias y las clases teóricas.

### **2.1.1. El dispositivo de formación: *los guiones conjeturales y los autorregistros***

El corpus de datos que sometemos a nuestro procedimiento de análisis está conformado por *guiones conjeturales y autorregistros*. En este apartado realizamos una descripción de las características textuales y paratextuales de estos dispositivos y el proceso que interviene en su creación.

#### **2.1.1.1. Características textuales y paratextuales de los datos**

Nuestros datos tienen dos características importantes, son textos escritos, por lo tanto, la situación enunciativa de las interacciones es diferida, y, por su soporte, son digitales. Como sostienen Calsamiglia y Tusón (2007), la utilización de los editores digitales, como ser Word, permite una facilidad de combinación de elementos verbales y no verbales, como ser la utilización de diferentes tipografía y diseño gráfico y la presencia de otros códigos semióticos, ser imágenes, gráficos, etc. Esto convierte al texto en un hipertexto. Además, el proceso de escritura se ve marcado por las posibilidades de volver sobre lo escrito, suprimir, agregar o modificar lo ha escrito. Todas estas características propias de la escritura digital están presentes en estos dispositivos.

En cuanto a las particularidades del nivel gráfico, en la tipografía, podemos ver dos tipos de letras, que son significativas para nuestro análisis: el uso del color. El **negro** es utilizado por el estudiante en formación en los momentos en los que escribe el *guión conjetural* y el *autorregistro*. Las letras en **varios colores** que se van intercalando en el texto en negro son las interacciones entre el profesor formador y el estudiante en formación. También encontramos fragmentos de textos “**resaltados**”. Cada tipo de color representa un interlocutor y un turno. Para reparar esta información, es necesario recurrir a los mensajes del foro. Por ejemplo:

Para cerrar, les presentaría el relato siempre nombrado por Borges, el de Chuang Tzu, y les preguntaría de qué manera pueden relacionarlo con el cuento que leímos: **Ah! Acá retoma la idea, no tiene sentido dejar el anterior para el final... Creo que les ofrecería los dos “microrrelatos” y les pediría que dijeran a cuál se parece más estructuralmente “La noche boca arriba”. Me parece que ayudaría a ver la “simetría” o ida y vuelta que se presenta en la estructura textual. Visto así, genial!** (G1, UMCp2C)

Además, esta distinción de la utilización del negro y otros colores corresponde con un tipo de discurso diferente, uno es un segmento narrativo (en futuro en el caso de las planificaciones, en pasado en los autorregistros) y los otros son segmentos dialógicos.

En algunos casos, encontramos, también, la utilización de diferentes tamaños de fuente en los segmentos dialógicos. Este recurso funciona como un enfático.

Otros elementos paratextuales muy comunes son los *emoticones* en los segmentos de interacción. Estos, utilizados mayormente por el profesor formador, funcionan como marcas gráficas que refuerzan una modalización, “☺ Frente a esta variedad de respuestas... ¿Qué postura tomás para trabajar?” (G1), o para valorar positiva o negativamente un enunciado, ☺/☹. La intensidad puede estar marcada por la repetición del mismo emoticón o por la presencia de signos de exclamación (☺☺☺☺!!!!).

Otra particularidad de nivel gráfico es la presencia de cuadros e imágenes. Los cuadros textuales son elementos paratextuales que son incluidos en nuestro análisis. Las imágenes, que son variadas, desde imágenes de portadas de libros, hasta fotografías de escritos producidos por los alumnos de los practicantes.

En algunos casos vemos que se ha utilizado la opción de “agregar comentario” de Word. Estos modifican el diseño gráfico de todo documento, ubicando el cuerpo del texto en el margen izquierdo de la página y en el derecho los globos de diálogos propios de la opción “comentario”. El contenido de estos comentarios forma parte de los momentos de la interacción, por lo tanto, son objetos de nuestro análisis.

El proceso de escritura o de construcción de este documento dejan marcas en el texto que para nosotros son importantes en el análisis. La consigna de escritura contenida en el *Manual de instrucciones* explicita que no se puede borrar lo realizado. Por lo tanto, para marcar el momento de revisión y reelaboración, se aplican dos estrategias. La primera, gráfica, se utiliza la opción de “tachado” de Word sobre lo que se debería borrar y se re-escribe:

“Tienen ~~treinta minutos~~ [40 minutos] para hacerlo” (...) ““Quiero que tomen un hecho cotidiano como ponerse un pulóver y que lo escriban en diez líneas llevándolo al absurdo como hace Cortázar. Para qué es este ejercicio? Así formulado no queda claro. Cómo se lleva

~~algo al absurdo? Tienen quince minutos?~~ Espero que esta actividad les guste porque cuando se juega con lo absurdo y la exageración suele causar gracia” (G1)

La otra opción, verbal, se realiza una aclaración en la que se expresa que tal actividad no se realizará y será sustituida por la que se detalla a continuación: “**Esta parte quedaría al final, junto con el cuento sobre Chuang Tzu...**” (G1).

Por último, en cuanto a la organización de la información en el interior de los documentos, la mayoría contiene, en la primera página, información relativa a la escuela y al curso para el que se realiza el proyecto didáctico. También el nombre del practicante y en algunos casos el tema del proyecto didáctico. Tenemos datos en los que en este espacio hay también segmentos dialógicos.

Por último, la presencia de elementos hipertextuales, como ser los enlaces a páginas web, es muy común. Estos enlaces remiten, por lo general, a videos o a material digital, como ser libros o imágenes.

En cuanto a los modos de organización discursiva (Charaudeau, 1992), encontraremos segmentos narrativos (tanto en futuro como en pasado), descriptivos, instructivos, argumentativos y dialogales.

#### **2.1.1.2. El proceso de producción de los textos**

El proceso de construcción de *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* se describe de manera general en el *Manual de Instrucciones*. Sin embargo, gracias a las entrevistas con los responsables de la cátedra hemos podido reconstruir detalles que no se encuentran en la consigna de la actividad.

Los practicantes produjeron los guiones y los autorregistros del segundo cuatrimestre del 2017, entre agosto y noviembre.

Como ya hemos hecho mención, los estudiantes, divididos en comisiones de entre 20 y 30 personas y asignados a un profesor formador, deben elegir una escuela y un curso, para aquellos que desean realizar sus prácticas en el nivel secundario, y realizar una observación. De esta observación surgen los conocimientos sobre los perfiles de los estudiantes y la selección del tema o contenidos que deben desarrollar. Una vez obtenido el tema, que puede haber sido dado por el docente del curso en el que se realizan las prácticas o seleccionado por el mismo practicante a partir de la planificación del aula, se comienza a preparar los borradores de los primeros guiones conjeturales. Estos



borradores pueden ser un esquema con la cantidad de clase que se dará y el tema que se desarrollará en cada clase.

La primera versión del guión conjetural se sube al foro creado en la comisión. El foro se organiza en “discusiones” agrupadas por “temas”. Cada practicante inicia un tema, y a partir de ahí se realiza un intercambio entre el estudiante y el tutor en el interior de la misma discusión. Es por ello por lo que, en el *Manual de instrucciones*, se especifica la necesidad de crear un solo tema y mantenerlo hasta el fin de las prácticas. Por ejemplo, en la comisión de la profesora Martina, Laura ha creado una discusión el 31 de agosto, cuyo tema es “Guión Conjetural”. Dentro de esta discusión encontramos un total de 23 mensajes. El último fue enviado por Martina el día 5 de noviembre.

Continuando con el ejemplo del trabajo de Laura, la primera versión de su guión fue subido al foro en el primer mensaje como un archivo Word, “*Laura-Guion 1.docx*”. Este archivo contenía el tema del proyecto “El género fantástico”, una parte “preliminar” en el que se hace una descripción de las características del curso, de los alumnos y algunas cuestiones relacionadas con la distribución horaria. Luego, un esquema con el plan, los temas y textos seleccionados para cada clase. Por último, la primera clase. Martina respondió este mensaje con la devolución del archivo, renombrándolo ahora como *Laura-Guion 2.docx*. En su mensaje simplemente aclara, entre otras cosas generales, el color que utilizó para hacer sus comentarios. Seguidamente, Laura, dos días después, responde este mensaje enviando el archivo *Laura-Guion 3.docx* en el que agregó 2 nuevas clases y, en color rojo, las modificaciones de la clase uno y las respuestas a los comentarios de la profesora.

En el quinto mensaje, en el archivo *Laura-Guion 5.docx*, la practicante agregó el autorregistro de la primera clase, lo que entendemos que el 4 de septiembre, realizó su primera experiencia. De esta forma, a lo largo de casi tres meses Laura envió regularmente su guión y autorregistro a Martina. En total, el archivo tiene 22 versiones, *Laura-Guion 22.docx*. En una de las versiones, la 10, un compañero leyó su guión y dejó comentarios también. Esto significa que una de las interacciones presentes en este dato, se realizó entre dos estudiantes.

Este proceso, explicado a través del ejemplo de Laura, se realiza de la misma manera en todos los guiones y autorregistros. Esta es la modalidad de trabajo y el proceso de escritura de los guiones conjeturales y los autorregistros.

Otras de las instancias importante en este proceso de escritora fueron los encuentros presenciales o las tutorías. Estas se realizaban cada semana. En ellas, cada estudiante discutía sobre sus planificaciones o sobre sus experiencias en las prácticas. En el guión de Laura, vemos que Martina hace referencia a este momento: “*Quizás no sea tan esencial la cantidad como la calidad de lecturas. Se entiende? Lo seguimos el próximo lunes...*”. A pesar de ser una instancia importante dentro del proceso de formación, por motivos prácticos, no tenemos registros de lo sucedido o discutido en estos encuentros, solo nos basamos en los que ha sido registrado en el Campus Virtual.

### **2.1.1.3. Los objetivos de la actividad**

En *los guiones conjeturales* se desarrollan, según los objetivos que persigue, tres actividades conjuntas e interdependientes que se regulan y se nutren mutuamente. Por un lado, *la actividad de planificar*. Los estudiantes en formación proyectan clases, actividades, secuencias didácticas en función del conocimiento de sus alumnos y de las teorías didácticas que disponen. Esta actividad es previa a la acción didáctica.

Por el otro, *la actividad de reflexionar* sobre la práctica realizada. Esto implica dos cosas, por un lado, que los estudiantes realizaron la acción, y, por el otro, que pusieron en obra sus planificaciones. Luego de este momento de acción, vuelven sobre lo hecho, lo actuado y realizan una autoobservación atendiendo a tres puntos, la eficacia de las actividades planificadas, su desempeño como profesor y la reacción de los estudiantes ante la propuesta efectuada. Esta vuelta a los hechos tiene el objetivo directo de influir sobre las planificaciones realizadas para las clases posteriores. A partir de la nueva información que dispone el practicante, modifica las planificaciones que ya tenía preparadas para los encuentros siguientes. Esta es posterior a la acción didáctica.

La tercera actividad, *las interacciones*. El trabajo de la interacción con el profesor formador o tutor es fundamental en el proceso de planificación y en el análisis de las prácticas, puesto que es el momento en el que se ponen en cuestionamiento lo planificado y lo auto-observado. El objetivo de estas interacciones es, principalmente, el aprendizaje, la adquisición de los saberes docentes. Como toda interacción en una situación didáctica, también tiene el objetivo de evaluar el proceso de aprendizaje. El rol del formador es el de preguntar, sugerir, aconsejar y problematizar situaciones o conceptos que él observa en las planificaciones y autorregistros. Los practicantes, por lo tanto, ante estas demandas, responden, reflexionan, reformulan o justifican sus afirmaciones o su

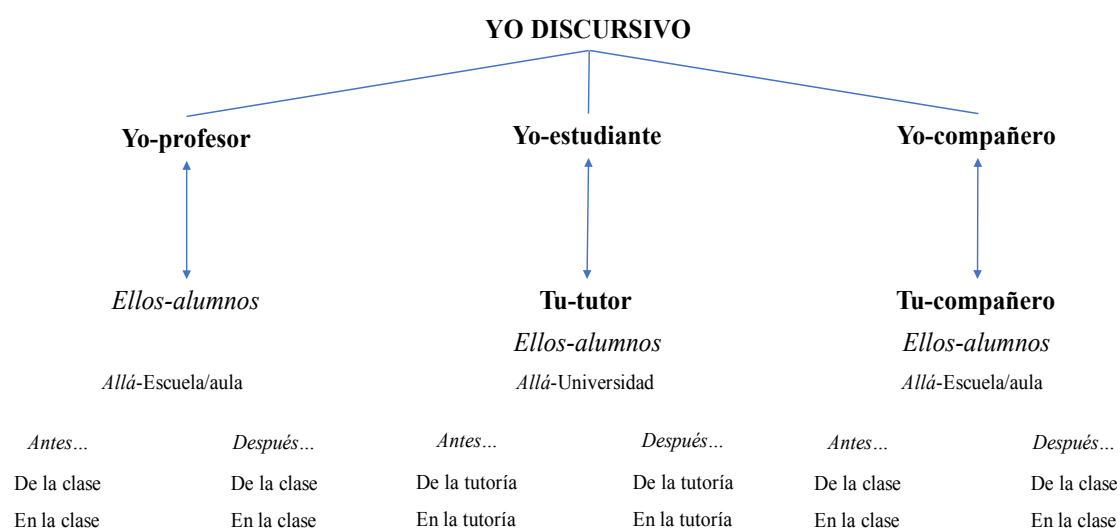
accionar. Por lo tanto, la intencionalidad reflexiva de las interacciones se focaliza en dos tiempos, por un lado, un análisis a priori de la acción didáctica, a partir de los guiones y, por el otro, un análisis a posteriori de la acción didáctica, a partir de los autorregistros

Por último, un objetivo más general, como lo expresa el *Manual de instrucciones*, es la puesta en “diálogo” de varios elementos. Esta puesta en diálogo, propia de las narraciones reflexivas, permiten a los practicantes confrontar saberes teóricos con saberes prácticos, saberes disciplinares con saberes didácticos y planificaciones con la acción.

#### 2.1.1.4. La situación enunciativa y los roles de los enunciadores

Los textos, además de ser una comunicación *in absentia*, propio de la modalidad escrita, y utilizar un canal o soporte digital, se caracterizan por el tipo de relación entre los interlocutores y los roles que estos adquieren en los diferentes momentos del discurso. Estas interacciones refieren a lugares y a tiempos diferentes, pero bien delimitados. A través de la organización de los deícticos podemos reconstruir estas interacciones. Tomando como punto de partida el *aquí y ahora* del *yo discursivo* (Charaudeau, y Maingueneau, 2005) del estudiante en formación, podemos ver los roles que activan en las distintas situaciones de interacción. Para comprender esto, podemos observar la *figura* a continuación:

Figura 13: Los referentes deícticos del yo discursivo presente en los guiones conjeturales y autorregistros



El tiempo del *yo discursivo* es el presente de la enunciación, que puede estar ubicado entre antes de la clase o la tutoría o el después de la clase o la tutoría. El lugar, al ser virtual, podríamos determinarlo como un lugar *X no especificado* que se diferencia al de la Universidad y al de la Escuela. En algunos casos, la referencia a este lugar está expresado como “*en casa*”.

El primer rol que adquiere este *yo discursivo* es el de *profesor*. Se construye a partir de la oposición de un *ellos-alumnos*. El lugar y el tiempo en el que este *yo* actúa es la clase. Los deícticos temporales referirán al antes y al después de la clase.

El segundo rol es el de *yo-estudiante*. La referencia explícita del *tu-tutor* es lo que permite determinar la relación asimétrica que existe entre ambos. La referencia a la tercera persona está dirigida a los *alumnos* del primer rol. El lugar y el momento que definen estos roles es la Universidad y las tutorías (antes y después de las tutorías).

Por último, el rol de *yo-compañero*, está marcada por la intervención de un *tu-compañero* cuyo tipo de relación podría definirse como simétrica. Las referencias deícticas de tiempo y espacio son las mismas que en las del primer rol, el aula y la clase. La tercera persona de la que se habla es el/los alumno/s.

## *CAPÍTULO VI: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS*

En este capítulo presentamos nuestro fundamento metodológico. El contenido se encuentra organizado en 3 párrafos. En el primero, referimos a nuestro encuadre metodológico que sustenta el tipo de investigación que hemos realizado. En segundo lugar, describimos nuestro procedimiento de recolección de los datos, la organización y conformación de nuestro corpus y el procedimiento de transcripción. Por último, describimos los casos que analizamos.

### **1. Encuadre metodológico**

La investigación que hemos efectuado aborda nuestra problemática desde una metodología cualitativa y de estudio de casos (Stake, 1999), por lo tanto, el modo de aproximarnos a los datos se conjuga desde una postura etnográfica (P. Woods, 1996; Cambra Giné, 2013; Palou y Fons, 2013). Si consideramos que, en la formación inicial, como sostienen Gagnon y Laurens (2016), los saberes circulan entre el contexto universitario (los momentos de formación, las clases teóricas, las tutorías, etc.) y el contexto escolar (el lugar en el que los estudiantes en formación realizan sus prácticas), para poder comprender ese proceso, necesitamos tener, a la vez, una visión focal y holística de nuestro problema, en otras palabras, nuestra observación del contexto debe ser un continuum entre lo macro y lo micro (Cambra Giné, 2013, p.18). El estudio de casos, desde una perspectiva etnográfica, nos ofreció la posibilidad de abordar en profundidad esta complejidad y, a partir de ahí, poder inferir generalidades que dieran respuesta a nuestra problemática general.

Para poder analizar nuestro objeto de estudio, al ser un objeto intangible, no observable directamente, necesitábamos crear una metodología que nos permitiera, en primer lugar, reconstruirlo a partir de nuestros datos. Por otro lado, la generación de categorías de análisis debía posibilitarnos el acercamiento a nuestro objeto y aportarnos indicios que nos permitieran realizar un análisis interpretativo que nos llevara, como sostiene Cambra Giné (2003), a “construir una comprensión teórica del acto didáctico” (p.13), en nuestro caso, de la construcción de saberes profesionales en la formación

inicial. En consecuencia, nuestro método de análisis, siguiendo la propuesta de Cambra Giné, es categorial, secuencial y teórico (pp. 109-111).

Debido a la naturaleza textual de nuestros datos, el tipo de análisis que efectuamos es discursivo (Calsamiglia y Tusón, 2012). Desde una perspectiva interaccionista de la investigación en educación (Filliettaz, 2018), nuestro método 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).

Filliettaz (2018), a partir del concepto de interacción de Goffman (1973) define la interacción verbal como:

Le processus temporel et séquentiellement ordonné que prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement constituées. (p. 15)

Esta definición de interacción verbal, a la cual adherimos, otorga cinco características que nos permiten definir las situaciones de interacción que analizamos. Por un lado, los interlocutores realizan una acción conjunta de manera coordinada puesto que comparten un objetivo común. La intencionalidad que cada individuo tiene es regulada por la presencia del otro, es decir, existe una inter-comprensión del objetivo que posibilita que los actos individuales sean coordinados. El carácter de temporal y secuencial ordena la acción. Cada turno de palabra es consecuente de su precedente, lo que significa que el acto verbal que produce un interlocutor es una respuesta al acto anterior. En la construcción de la interacción, los participantes se valen de elementos semióticos para lograr sus fines, es decir, medios o instrumentos que permiten la obtención del objeto en cuestión. Estos pueden ser materiales o (para-)lingüísticos. Por último, la interacción se desarrolla en contexto socio-cultural determinado. Los participantes se someten a un orden social e históricamente definido. Este orden regula el comportamiento de los interactuantes.

El análisis del discurso que efectuamos de las interacciones tiene en cuenta estos cinco aspectos que acabamos de describir y los abordamos a partir de diversos instrumentos que detallaremos en el *capítulo VII*. Cada una de estas dimensiones del discurso son codificadas en cinco tipos de categorías de naturaleza diversa: *temáticas*, *contextuales*, *pragmáticas*, *discursivas* y *temporales*. Las categorías *temáticas* son unidades semánticas mínimas cuya naturaleza es cognitiva, puesto que nos remiten a los

sentidos que los informantes asignan a un hecho didácticos. Las *contextuales*, en cambio, son de naturaleza textual, ya que contienen información que nos permite situar las categorías temáticas en la masa textual, por ejemplo, un párrafo, una interacción o un enunciado. Los límites de estas categorías están determinados por la topicalización de un tema. Para definir las, nos basamos en la propuesta de Van Dijk (1980) de *micro y macroestructura* del discurso. Las *pragmáticas* son aquellas que contienen eventos lingüísticos tales como los enunciadores, los referentes deícticos, las estrategias de cortesía lingüística y la fuerza ilocutiva. Las categorías *discursivas* son de naturaleza lingüística. A diferencia de las pragmáticas, estas codifican fenómenos gramaticales, léxicos y morfosintácticos, tales como los indicadores de modalización. Por último, las categorías temporales contienen información relativa a los momentos de la enunciación, como ser las distintas entradas registradas en nuestros datos.

La combinación de la naturaleza de estos cinco tipos de categorías nos permitió crear nuestras categorías de análisis, que las describiremos en el *capítulo VII*.

## **2. Recolección de datos**

Nuestro corpus principal está conformado por *documento escritos* que fueron producidos colaborativamente por estudiantes y profesores durante el período de prácticas profesionales efectuadas entre agosto y noviembre de 2007. Estos textos se encuentran publicados en el campus virtual (*Moodle*) de la cátedra *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza* del Profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por lo tanto, nuestra metodología de recolección corresponde al análisis y selección de documentos, como ser los proyectos de clase y autoinformes, programas de cátedra y discusiones en el foro virtual del campus (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.156). Estos documentos fueron confrontados con notas de campo y entrevistas.

### **2.1. Organización del universo de documentos y constitución del corpus de análisis**

Nuestro universo de documento está formado por documentos extraídos del Campus Virtual. Estos son el *Programa 2017 de la materia de Didáctica especial y práctica de la enseñanza*, el *Manual de instrucciones para las prácticas del segundo cuatrimestre*, el contenido del foro de las distintas comisiones de tutoría del segundo

cuatrimestre, es decir, *los mensajes enviados entre los estudiantes y los profesores formadores*, *los archivos PDF de los guiones conjeturales y autorregistros de los estudiantes*, y *el esquema general del contenido del Campus Virtual*, descargado en PDF. Las *notas de campo* fueron conformadas a partir de las *entrevistas no estructuradas* y los intercambios de *correos electrónicos* con los distintos participantes de la formación, profesores y estudiantes. Las entrevistas se realizaron durante diciembre 2016 y marzo 2017. Las personas que hemos entrevistado fueron el responsable de la cátedra y dos de sus asistentes. La entrevista con el responsable fue presencial, registrada en audio, se realizó en la ciudad de Buenos Aires el 14 de diciembre de 2016. Las entrevistas a las asistentes las realizamos vía Skype, que también fueron registradas en audio. Luego, el intercambio de correos electrónico entre estas personas fue constante hasta el final de la investigación. Con los estudiantes, se optó por realizar un cuestionario abierto y enviarlo por mail. Estos respondieron de manera escrita en un documento Word. En total, de los 15 estudiantes contactados, solo hemos obtenido la respuesta de 6.

Luego de la recolección de nuestro universo de documento, hemos procedido a conformar nuestro corpus de análisis. Para ellos hemos tomado decisiones en función de nuestros objetivos y objeto de análisis. Dichas decisiones respondían a tres reglas, según Bardin (1999), *regla de pertinencia*, los documentos seleccionados son pertinentes en función de nuestros objetivos de análisis y son una fuente de información de nuestro objeto de estudio; *regla de representación*, son documentos que pueden considerarse representativos de todo el universo de documentos, y las conclusiones extraídas de este corpus es posible aplicarlas al universo de documento en su totalidad; *regla de homogeneidad*, cada documento que conforma el corpus comparte características con el conjunto, sus singularidades no afectan al criterio de homogeneidad.

La etapa siguiente consistió en organizar los diferentes documentos que habíamos recolectado en función de la información que nos aportaba. Por lo tanto, esto nos permitió distinguir entre documentos contextualizadores, que nos daban información sobre el contexto de la presente propuesta de formación, del momento en el que se inserta la actividad de formación (*meso*), y documentos que daban cuenta de nuestro problema, los saberes profesionales movilizados durante una actividad de formación (*micro*). De esta forma, nuestro **corpus de análisis** quedaba conformado por *los guiones conjeturales y los autorregistros*. Los otros, corresponderían a **datos contextualizadores**, es decir, aquellos que, por un lado, nos aportarían información contextual, directa e indirectamente y, por



otro lado, serían una fuente de indicios a la cual recurriríamos en el momento de la interpretación del problema.

En síntesis, la clasificación de nuestro *universo de documentos*, según el tipo de datos y el tipo de análisis que se les aplicó es presentada a continuación.

Tipo de dato	Datos contextualizadores		Corpus de análisis
Documentos	<b>Datos de tipo informativo</b>	<b>Datos de tipo instructivo</b>	• <b>Guiones conjeturales y autorregistros</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Foro:</b> los mensajes enviados entre los estudiantes y los profesores formadores.</li> <li>• <b>Campus Virtual,</b></li> <li>• <b>Notas de campo</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Programa 2017</b> de la materia de Didáctica específica y práctica de la enseñanza</li> <li>• <b>Manual</b> de instrucciones para las prácticas del segundo cuatrimestre</li> </ul>	
Tipo de análisis			<i>Análisis del discurso en interacción y análisis de contenido</i>
	<i>Análisis meso</i>		<i>Análisis micro</i>

Los *datos de tipo instructivos*, cuya finalidad es dar instrucciones u orientaciones sobre una o varias actividades en la formación, son textos que nos orientaron sobre el procedimiento de creación de *los guiones conjeturales y autorregistros*. Es por ello por lo que incluimos *el programa analítico*, en el que encontramos los contenidos de saber de la formación y la metodología que se seguirá, y *el manual de instrucciones*, quien describe los objetivos y aporta las instrucciones precisas para la producción de los textos. Los *datos de tipo informativo* nos han aportado información sobre el momento en el que la actividad está inserta, los momentos anteriores y los posteriores, los participantes internos y externos de esa actividad. *El campus virtual* contiene diferentes actividades de formación, los momentos, los participantes y los dispositivos utilizados. Sin embargo, no todo lo que está contenido en este espacio nos es útil para esta investigación. Luego de focalizar la actividad de formación que nos interesa analizar dentro del contexto general, hemos seleccionado aquellos datos que nos aportarían información directa para la interpretación de nuestro corpus de datos. En cada foro, los mensajes o chats entre los tutores y los estudiantes nos aportaron información sobre el momento de la enunciación y sus participantes. Por último, *las notas de campo*. Las entrevistas y los mails nos permitieron comprender el ensamble de actividades dentro de la propuesta de formación y su orientación metodológica. También nos ayudaron en la interpretación y categorización de los documentos recolectados.

En cuanto a la selección de *los guiones conjeturales y autorregistros* que conformarían nuestro corpus de análisis, hemos establecido criterios claros que nos permitieron quedarnos con un número significativo de datos. Tres elementos y/o momentos nos ayudó a establecer los criterios de selección: la fase de exploración del campo, en el que tuvimos contacto con los implicados en la formación, la fase de entrada o lectura preliminar de los contenidos del conjunto de *guiones y autorregistros*, y el resultado del análisis de los datos de tipo instructivo. A partir de las *reglas de pertinencia, de representación y de homogeneidad* para la selección de datos, elaboramos 3 criterios:

Los datos:

- Debían ser una propuesta dirigida al nivel secundario del sistema formal argentino.
- Debían contener eventos de interacción en los guiones conjeturales y en los autorregistros.
- Debían estar contenidos en un solo archivo o documento.

En cuanto al primer criterio, ser una propuesta dirigida al nivel secundario, fue necesario establecerlo debido a la posibilidad que ofrece de formación de formación de realizar las prácticas en instituciones de enseñanza no formal, como ser, bibliotecas, ONGs. En nuestro caso, nos hemos interesado en aquellas propuestas que estaban dirigidas al nivel secundario.

El segundo criterio, las interacciones tanto en los guiones como en los autorregistros, refiere a nuestro objetivo de investigación, analizar las interacciones que se desarrollan al interior de estos dos textos. Por lo tanto, era importante seleccionar aquellos que contuviesen interacciones en los dos dispositivos. En algunos casos, las interacciones solo existían en el guión conjetural, mientras que en los autorregistros no. En otros casos, habíamos observado que las interacciones más importantes no estaban registradas dentro de los documentos, sino en el contenido de los mensajes del foro. Por lo tanto, solo hemos seleccionado aquellos documentos que contuvieran segmentos de interacción en ambas instancias.

El último criterio, ya de carácter más técnico, estar contenido en un solo archivo, fue tomado del manual de instrucciones. Este requisito aparece remarcado en la consigna “*Escriban el guión en un documento de Word y adjunten un tema en el foro... Todas las modificaciones se harán en ese mismo primer documento: no borren, no empiecen de*

*nuevo, no cambien de documento...*”. La intención de remarcar este requisito viene dada por la metodología de trabajo y el objetivo de este instrumento:

En una de esas resulta un texto multicolor, tachado, sobrescrito, un poco confuso. ¡No importa! Esa es otra característica del guión: narrativo argumentativo ficcional y un poco cambalache. Pero cada archivo, al finalizar la práctica, dará cuenta del recorrido que cada uno hizo y de cómo se construyó grupalmente ese guión. (Manual de instrucciones)

Debido a la importancia del hecho de que el guión estuviese contenido en un solo archivo daría cuenta del recorrido de la formación durante la actividad, nos pareció pertinente para nuestra selección de datos. En nuestra exploración del terreno, hemos podido observar que no todos los documentos respetaban esta consigna. Algunos guiones habían sido registrados en varios archivos. Más allá de que esto no cumplía con las indicaciones dadas por la cátedra, en nuestro caso, el hecho de tener varios archivos de un mismo guión dificultaba el trabajo de reconstrucción de los momentos de la enunciación. Por lo tanto, estos quedaron descartados. Los que respetaron la consigna, podíamos ver que el documento o el archivo Word que se subía en cada entrada al foro iba cambiando de versión, es decir, la versión quinta del documento contenía las versiones anteriores. Nada se borraba ni se modificaba, simplemente se agregaba nueva información. Esto significó, que la última versión subida contendría todas las anteriores (hay casos que hemos encontrado 22 versiones). En el *Anexo Vol. II-Guiones conjeturales y autorregistros* se encuentran los 5 documentos en su versión original.

La aplicación de los criterios de selección nos permitió crear un corpus de datos reducido y homogéneo que podía considerarse representativo al resto, a partir del cual, nuestras conclusiones pudieron ser consideradas pertinentes y representativas para la explicación de nuestro problema de investigación.

Nuestro corpus está conformado por 5 documentos. De estos, el primero (G1) fue utilizado durante el proceso de construcción de nuestra metodología, por lo tanto, no lo incluimos en el análisis que presentamos, puesto que el procedimiento aplicado es la primera versión de la metodología definitiva con la que hemos trabajado. Sin embargo, lo consideramos al momento de nuestros resultados generales y conclusiones.

Con el fin de preservar el anonimato, hemos designado un nombre para identificar a los participantes de la interacción, los profesores formadores y los estudiantes en formación. En cuanto a los estudiantes, en algunos casos encontramos interacciones entre ellos, es decir, entre compañeros. A estos también los hemos identificado con un nombre:

Código del dato	Estudiante en formación	Profesor formador	Compañero
<i>G1</i>	Laura	Martina	Esteban
<i>G2</i>	Clara	Josefina, Carmen, Estela	-
<i>G3</i>	Lucia	Josefina	-
<i>G4</i>	Nora	Bernarda	-
<i>G5</i>	Julieta	Martina	Elena, Valeria, Leonardo, Pilar, Emilia, Felipe

## 2.2. Transformación de los datos recolectados en datos analizables.

Las características textuales y paratextuales y la ausencia de información concreta de los momentos y los participantes de las interacciones nos impedían aplicar nuestro análisis sobre los datos en bruto. Esto significó que debíamos pensar en una manera de transformar y presentar estos datos de tal forma que contuviera toda la información necesaria para poder proceder con el análisis. Para ello, hemos realizado tres tipos de acciones: ordenar cronológicamente, siguiendo la lógica del proceso de escritura de los textos, reponer información relacionada con los interlocutores y los momentos de las interacciones y transformar y codificar elementos paratextuales que fueran significativos en nuestro análisis.

En nuestro proceso de investigación, como ya hemos mencionado anteriormente, hemos tomado el corpus G1 para realizar un análisis de prueba y así construir nuestra metodología de análisis. En esta primera fase, hemos utilizado el programa *Excel* de Microsoft, lo que implicó que debíamos adaptar nuestros documentos a la lógica de celdas y columnas, como se observa en la *figura 14*. Por lo tanto, las primeras transcripciones estaban presentadas en cuadros en los que enumerábamos cada línea de texto. Las interacciones fueron ordenadas secuencialmente según los turnos, es decir, los momentos en los que cada enunciador registraba su entrada al texto. Siguiendo la lógica de los turnos de la conversación oral, hemos organizado las interacciones identificando, en primer lugar, la persona que iniciaba la interacción y, luego, la respuesta que tenía. Cada interacción se ubica en el mismo lugar en el que este estaba inserto en el texto original, lo que significa que se encuentra próximo al referente de la conversación. Debido a que algunas respuestas se desprenden de diversos enunciados de un solo turno, abriendo así nuevas interacciones, hemos señalado entre paréntesis las líneas de texto que funcionan como referente de estas nuevas interacciones y el tipo de par adyacente al que pertenece,

**a** en el caso de que inicie la interacción o **b** cuando es una respuesta, (**L28-PA-a**). La lectura de este código significa que la línea 28 contiene el referente del par adyacente **a**.

La utilización de los colores sirve para diferenciar el texto principal (las planificaciones o los autorregistros) de los momentos de interacción directa. Cada interactuante aparece con un solo color, por ejemplo, Josefina está asociada al color **verde** y Estela, al **rojo**. Clara es la única que está asociada a dos colores, el **negro**, para indicar que es el texto principal, y el **purpura**, que es una interacción. Los signos (/-/) al inicio y al final de cada línea indica que el fragmento de texto que hay entre medio fue suprimido o “tachado” por la estudiante en una de las entradas al texto. Esta información está contenida en una de las líneas en la que se encuentra únicamente el símbolo /-/, su lectura significa que en la entrada **E5**, del ejemplo citado, Clara suprimió la actividad contenida entre las líneas 4 y 8. En el caso en el que aparecen direcciones o enlaces a páginas web que contienen videos o archivos, nos hemos limitado a señalarlos con el código (**Link**), puesto que si contenido no forma parte de nuestro análisis.

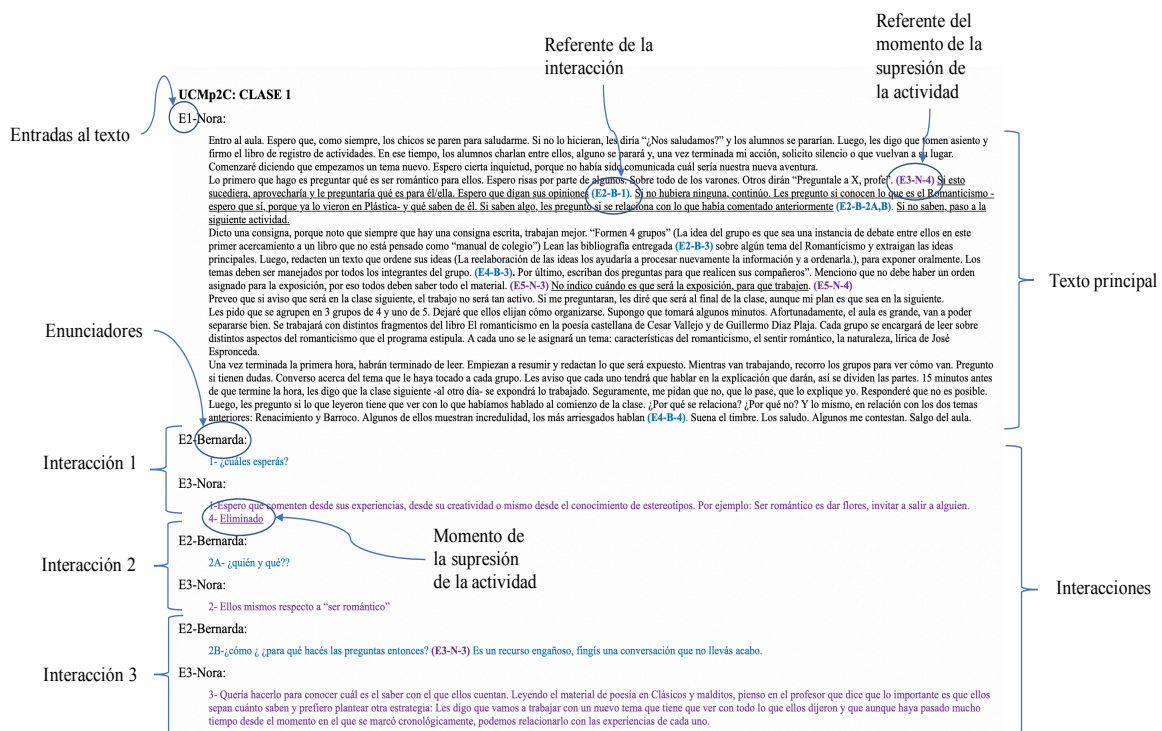
Figura 14: Primera versión del modelo de transcripción de los datos recolectados

				Semana 2. Clase 3 y 4	
	E1	Clara	1	En el texto aparece de modo muy fuerte el tema de la esclavitud ya desde el primer capítulo (la	Texto principal
	E1	Clara	2	estructuración de la casa y la vida de Sierva María están en estrecha relación con ésta), por ello me	
	E1	Clara	3	parece importante que repongamos entre todos información sobre la esclavitud. Preguntaré a los	
Supresión o tachado del texto	E1	Clara	4	chicos que esto que saben, que es lo que se imaginan /-/ (seguramente vieron alguna película	
	E1	Clara	5	ambientada en la época) y qué es lo que inferen a partir del texto. Quisiera traer un poema,	
	E1	Clara	6	posiblemente de Langston Hughes, para que vean otra representación de esta problemática, tanto	
	E1	Clara	7	a nivel temático (esclavitud en los EEUU) como a nivel genérico (la poesía que narra una sensación,	
	E1	Clara	8	una situación. /-/	
Momento o entrada en el que se produce la supresión o tachado del texto.	E5	Clara	9	/-/	Interacciones
	E2	Josefina	10	tb está el de guillén: (link)	
	E2	Josefina	11	pero tb podrían surgir formas de esclavitud contemporáneas como para que no quede que ya está,	
	E2	Josefina	12	que pasó hace mucho...	
	E3	Clara	13	/-/ Tengo en mente un poeta chino, Xu Lizhi, que trabajaba en una	
	E3	Clara	14	fábrica prácticamente como un esclavo. Son poemas contemporáneos que tocan esta temática de lleno. (Link)	
	E3	Clara	15	En especial me interesaron dos, "Habitación de alquiler" y "Mi amigo Fa". /-/	
	E5	Clara	16	/-/	
	E5	Clara	17	Mi idea es que leamos todo el capítulo 1 en clase. /-/	
	E9	Clara	18	Mi idea es que leamos todo el capítulo 1 en clase. Planeo también reponer información sobre la	
	E9	Clara	19	esclavitud y las costumbres de los negros (es muy importante para entender el personaje de Sierva María)	
	E10	Estela	20	si vas a meterte con el tema de la esclavitud, es interesante mostrar las poesías de Xu Lizhi	
	E10	Estela	21	que propusiste así no queda como un tema cerrado en el pasado	
Número de línea que contiene el referente del turno	E9	Clara	22	Al terminar esta hora, les indico la consigna y que deben agruparse de a tres o cuatro	
	E9	Clara	23	y sorteo los capítulos que les tocará leer.	
	E9	Clara	24	La idea es que lean la novela en sus casas, pero que se enfoquen en esos capítulos que les tocaron.	
	E9	Clara	25	Deberán exponer, comentar, los capítulos la clase próxima.	
	E1	Clara	26	Recreo.	
	E1	Clara	27	Planeo seguir con la lectura compartida del capítulo 1 y el 2, demorándonos en la tematización de	
	E1	Clara	28	la esclavitud. (L29-PA-a)	
	E2	Josefina	29	(L28-PA-a) habría que ver para qué. (L30-PA-b)	
	E3	Clara	30	(L29-PA-b)La verdad es que me parecía relevante ya que las tensiones que genera el personaje de Sierva	
	E3	Clara	31	María están en estrecha relación con la esclavitud. Pero se me ocurrió que posiblemente las	
	E3	Clara	32	inquietudes surjan de los chicos, no sólo respecto a la esclavitud, sino los otros grandes temas que	
	E3	Clara	33	toca la obra.	

Los datos que siguen esta modalidad son G2 y G3. La transcripción del corpus G3 puede ser consultada en el **Anexo-B** del LIBRO DE ANEXOS VOL. I.

En la siguiente etapa, hemos optado por trabajar con el programa Atlas.ti, lo que significaba que ya no era necesario el sistema de transcripción que estábamos utilizando, puesto que dificultaba la codificación de las interacciones. En la segunda versión, los textos fueron codificados sin tener en cuenta el número de línea, como elemento localizador, sino que recurrimos al código de entrada al texto (**E1**), al enunciador (**Nora**, **Bernarda**, etc.) y a la unidad contextual (**UCMp8C**), *figura 15*. Las interacciones son agrupadas por unidad temática al final de cada texto principal, es decir, aquellas entradas (**E**) que tratan el mismo referente. Para identificar los referentes hemos colocado al inicio de cada enunciado, entre paréntesis, el número de la entrada, la inicial del nombre del enunciador y el número del turno: (**E3-N-3**). En los casos en los que de un mismo turno se desprenden más de una interacción, nos hemos referido a ellos con una letra mayúscula (**E2-B-1A**). Los textos subrayados significan que estos fragmentos contienen actividades que fueron eliminadas del plan de clase en alguna versión del documento. Esta información está codificada al inicio del texto suprimido (**E3-N-4**) en el texto principal y, en las interacciones, con el código **Eliminado**. Hemos continuado utilizando el sistema de colores para diferenciar entre los textos principales y las interacciones.

Figura 15: Segunda versión del modelo de transcripción de los datos recolectados



Los datos que siguen esta modalidad de transcripción son G4 y G5. El dato G1, al final de nuestro proceso, ha sido retranscrito siguiendo este modelo, con el fin de poder incluirlo en los anexos. En el *Anexo Vol. II-Transcripciones de los datos*, se encuentran las transcripciones de los 5 corpus según cada modelo.

Durante esta etapa, a partir de un análisis especulativo (P. Woods, 2011, p. 136-139), hemos ido seleccionando aquellos pasajes de los documentos que nos parecían sensibles a ser analizados. Estos segmentos se focalizan en *puntos críticos* y en acciones y/o eventos en el que los interactuantes dejan explícitas intenciones, motivos o puntos de vistas sobre los hechos a los que hacen referencia.

### **3. Descripción de los casos**

Cada corpus de dato, conformado por *guiones conjeturales* y *autorregistros*, representa un caso conformado por una estudiante en formación y un profesor formador principal. Estos poseen características propias que los diferencian del resto. A continuación, describimos cada caso detallando información significativa que nos permitió interpretar algunos de los resultados de nuestra investigación.

#### **3.1. Laura y Martina (G1)**

En el momento de sus prácticas, Laura ya tenía experiencia como profesora de Lengua y Literatura. Decidió realizar sus prácticas en la misma escuela y en el mismo curso donde trabajaba, 5to año del nivel secundario. Esto significa que conocía muy bien a sus alumnos y a la institución. En total realizó 7 clases, entre el 4 y el 25 de septiembre de 2017. Debido a una serie de eventos que se realizaron en la escuela, algunas de estas se vieron reprogramadas.

Martina, la tutora, es una profesora en Letras y forma parte del equipo de la cátedra como asistente. Además, es profesora de Lengua en la escuela secundaria, por lo tanto, divide su trabajo entre el nivel universitario y el medio. Generacionalmente, entre Martina y Laura existe una relativa proximidad.

Entre las interacciones que encontramos en estos datos, hemos identificado a un compañero de Laura, Esteban, quien también se encuentra haciendo sus prácticas en un 5to año.

### **3.2. Clara y Josefina (G2)**

Clara, como lo describe en su diagnóstico, realiza sus prácticas en un 6to año del nivel secundario. Así como Laura, ella también se desempeña como profesora de lengua en la misma escuela. Su propuesta, en cuanto a cantidades de clases, se ha modificado en varias oportunidades. Ha llegado a planificar 13 clases en total, sin embargo, por diversas actividades programadas por la escuela, no ha llegado a finalizar su proyecto. En total pudo realizar 9 clases.

Josefina es la tutora principal de Clara. Ella es profesora adjunta de la cátedra, lo que significa que tiene varios años de experiencia dirigiendo practicantes. Ha publicado artículos y libros referidos a las prácticas de enseñanza y a la didáctica de la lengua y la literatura. Josefina tiene dos asistentes, estudiantes avanzadas de la carrera, que colaboran con la tutoría: Carmen y Estela. Ambas intervienen en las interacciones. Según nos ha explicado Josefina, entre las tres se reunían para analizar las actividades y los autoregistros de Clara, por más que luego, haya una quien ha tomado la palabra. En algunos segmentos de los datos, podemos encontrar usos de la primera persona del plural. Este deíctico refiere a estas instancias de trabajo en conjunto en las que las decisiones sobre las observaciones que se realizarían eran tomadas entre las tres.

### **3.3. Lucía y Josefina (G3)**

Lucía realizó sus prácticas en un 5to año. A diferencia de Clara y Laura, las prácticas representan su primera experiencia como profesora. Antes de comenzar sus clases, realizó varias semanas de observaciones, lo que le permitió conocer las características generales de los alumnos y de la escuela. Planificó 5 semanas, lo que significaba un proyecto de 9 clases. Sin embargo, no pudo finalizar la última semana, puesto que la profesora del curso necesitaba evaluar a los alumnos para cerrar el año lectivo.

En este caso, Josefina lleva sola la tutoría de Lucía.



### **3.4. *Nora y Bernarda (G4)***

Nora realizó sus prácticas en un 4to año del secundario. Ella también es profesora del curso, pero a diferencia de sus compañeras, realiza una suplencia que ha comenzado un mes atrás (agosto). Esto le ha permitido tener ciertos conocimientos sobre sus alumnos y la institución en la que trabaja. Su formación, según hemos podido observar, tiene la orientación en lingüística, lo que significa que solo ha tenido algunas asignaturas relacionadas con literatura en el ciclo de grado. Esto es significativo, puesto que el proyecto que desarrolla es sobre el romanticismo. En total pudo dar las 10 clases que proyectó.

Bernarda forma parte del equipo de la cátedra, es asistente. Tiene varios años de experiencia dirigiendo practicante, al igual que Josefina. Ha publicado artículos y libros sobre la didáctica de la literatura, bibliografía que utiliza de referencia para trabajar con sus practicantes.

### **3.5. *Julieta y Martina (G5)***

Julieta realiza sus primeras experiencias como profesora en un 3er año del secundario. Antes de comenzar sus clases, ha realizado varias observaciones entre los meses de junio y julio. Su proyecto, el texto argumentativo, consta de 5 encuentros.

El caso de Julieta nos pareció interesante, puesto que es el que más interacciones entre compañeros presenta. Los participantes son: Elena, Valeria, Leonardo, Pilar, Emilia y Felipe. Todos ellos se encuentran realizando sus prácticas y forman parte de la comisión que dirige Martina.

## CAPÍTULO VII: ORGANIZACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.

El siguiente capítulo se estructura en dos partes: organización del análisis y procedimiento de análisis. En el primer párrafo referimos a la organización del análisis a la modalidad de segmentación de los datos, las herramientas de análisis, las unidades y los tipos de categorías de análisis que utilizamos. En el segundo párrafo describimos el procedimiento de análisis que aplicamos sobre los datos.

### 1. Organización del análisis: Los niveles, las dimensiones y las unidades

Dentro de la perspectiva del análisis del *discurso-en-interacción*, Kerbrat-Orecchioni (2005) sostiene que existen *niveles* o *planos* que convierte al discurso en un objeto complejo. Para poder abordar esta complejidad, la autora sostiene que :

(...) on doit donc se 'bricoler' une boîte à outils diversifiée, plutôt que de s'enfermer dans un modèle dont l'opérativité se limite à certains niveaux seulement (...) En d'autres termes, il s'agit de revendiquer l'éclectisme ou le syncrétisme méthodologiques, c'est-à-dire le recours contrôlé à des approches différentes mais complémentaires. (2005, p.33)

La complejidad de nuestro corpus de datos y las características discursivas de nuestro objeto de análisis principal nos demandaron conformar *une boîte* de instrumentos de diversa naturaleza provenientes de distintas disciplinas, como ser las provenientes de la lingüística, la semántica, la semiótica, la lógica proposicional, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística, la gramática textual, etc. Este eclecticismo metodológico, en términos de Kerbrat-Orecchioni, nos permitió abordar los diversos niveles de nuestro objeto en función de los objetivos que hemos perseguido.

Al definir nuestros datos principales como un tipo de *discursos-en-interacción* y centrarnos en las características del discurso *como una forma de acción e interactivo* (Charaudeau, y Maingueneau, 2005, p.181-182), necesitábamos ordenar el análisis a partir de la determinación de niveles y dimensiones que nos permitirían focalizarnos y conformar *unidades de análisis* propias de cada nivel. En función de estas unidades, hemos elaborado los instrumentos metodológicos específicos para abordarlas.

## 1.1. Nivel micro del discurso

El primer nivel, al que denominamos *nivel profundo* o *micro del discurso*, representa el plano de la construcción de los *sentidos* o la *semiosis* del discurso. Por semiosis entendemos el proceso de significación (Moro y Rodríguez, 1997) de un objeto y creación de un signo (Peirce, 1931/1958). Los sujetos, mediante recursos lingüísticos y paralingüísticos, codifican o *esquematizan* (Grize, 1996) en su discurso los sentidos que asignan a la realidad a la que refieren. Es posible acceder a estas *esquematisaciones* a partir de la interpretación de las *trazas* que dejan en el discurso. Estas se localizan en el nivel profundo o micro al que hacemos referencia.

En este nivel, nuestra unidad básica es el *enunciado* (en adelante, UE), el cual, en términos de Calsamiglia y Tusón (2012), es definido como:

el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un *Enunciador* y destinado a un *Enunciatario*. Este enunciado puede tener o no la forma de una oración (...) y responde al modelo de enunciado como unidad mínima de comunicación (...) el enunciado emitido no es posible entenderlo si no tenemos en cuenta el contexto en el que se emite. (p.3)

La *dimensión del enunciado* que nos interesó abordar en este nivel fue la de la creación de los sentidos. Desde este punto, observamos el sujeto enunciador que se construye a sí mismo (Benveniste, 1966, p.160) y que *construye significados* a través de lo que dice y que nos permite acceder a lo que sabe, “*piensa, siente, cree o experimente*” (Bruner, 1991, p.33). Este análisis micro del enunciado aborda los procedimientos discursivos que el enunciador utiliza para construir su imagen, su “ego”, y, a partir de su posicionamiento, crear significados. Para ello, siguiendo la propuesta de Bronckart (1996), nos centramos en el análisis de las modalidades desde una perspectiva semántica-lógica y pragmalingüística. Esta dimensión tiene en cuenta, de igual manera, el cotexto o contexto discursivo en el que las categorías temáticas se inscriben. Por lo tanto, por más que es un tipo de análisis focal, para determinar los valores y los sentidos de los elementos modales, la información del cotexto es fundamental. Por esta razón, hemos elaborado una propuesta de análisis de las *modalidades-en-interacción* que tiene en cuenta las dimensiones semiótica, cognitiva y pragmática de la modalidad.

En cuanto a la construcción de la imagen, del “ego” de Benveniste, esta dimensión nos permite acceder a la configuración subjetiva de la visión del mundo que el *yo discursivo* construye mediante el lenguaje.

### 1.1.1. La generación de categorías en el nivel micro

La generación de categorías de análisis en este nivel tiene como objetivo permitirnos acceder y volver tangible nuestro objeto de estudio, *los saberes profesionales*. Debido a la multiplicidad de planos o facetas que nuestro objeto posee, estas categorías nos permitieron identificar los tipos de saberes profesionales que se movilizan y circulan en el período de formación inicial que nos compete, las prácticas profesionales, y los estados cognitivos (conformados-sedimentados / no-conformados-no-sedimentados) que estos saberes adquieren a lo largo del proceso de formación.

Existen líneas de trabajos, como lo citan Balslev, Vanhulle, y Tominska, (2010), dentro de la lingüística aplicada, que tienen como objeto conocer la construcción de saberes y que analizan el lenguaje para acceder a las trazas de (co-)construcción de los saberes o de significados compartidos (Grize, 1996, Mercer, 2001), la circulación de saberes o de trayectorias identitarias (Filliettaz et al., 2008) y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mercer, 2001). Bronckart (1996) sostiene que la apropiación de saberes puede ser estudiada identificando los modos de construcción de sentido dentro de los mundos discursivos, lo que implica el estudio de las modalizaciones y otros procesos enunciativos. Nos apoyamos en estos estudios ya que asocian el análisis de las prácticas discursivas a la co-construcción de saberes a través de procesos reflexivos (compartidos e individuales) mediados por el lenguaje (escrito y oral).

Al considerar el enunciado como unidad mínima de análisis (categoría contextual), hemos observado que dos actitudes enunciativas nos aportaban indicios sobre estados de saberes: la *certeza* y la *incertidumbre*. Estos valores nos remiten directamente al grado de seguridad que el enunciador tiene respecto al contenido de su enunciado (Cervoni, 1987). En nuestro caso, el contenido de los enunciados gira en torno a saberes específicos de la práctica docente. Por ejemplo, un estudiante en formación, durante la planificación de la clase, puede decir (a) “*voy a orientar a los alumnos a realizar inferencias de lectura a partir de los elementos paratextuales*” o (b) “*tal vez pueda orientar a los alumnos a realizar inferencias de lectura a partir de los elementos paratextuales*”. Ambos enunciados tratan sobre el mismo tema: las predicciones de prelectura en el proceso de la comprensión lectora. En términos de *saberes-para-enseñar* (Hofstetter y Schneuwly, 2009), refieren a un tipo de *saber práctico* que permite al profesor realizar una acción concreta dentro de una secuencia de acciones que se orientan a un fin didáctico específico, la comprensión lectora, o general, el aprendizaje de un contenido o tema del programa.

La diferencia entre estos dos enunciados radica en que (a) expresa una seguridad (“*voy a orientar*”), una certeza ante la posibilidad de la acción (orientar la generación de inferencias de prelectura) mientras que (b), por el contrario, expresa una incertidumbre, una inseguridad ante la posibilidad de la acción (“*tal vez pueda orientar*”). En otras palabras, el enunciador de (a) considera como un hecho factible la acción que planifica, esta seguridad puede estar apoyada en saberes, conocimientos o información fiable que le permiten tener un dominio de la situación hipotética futura y, en función de esto, planificar una acción que él considera posible de ser llevada a cabo. En el segundo, la expresión de la duda nos permite interpretar que el enunciador posee información insuficiente o poco fiable de esa situación futura, por lo tanto, la acción planificada puede que sea realizable, como también puede que no. En este caso, la posibilidad de la acción quedará condicionada a factores contextuales más o menos externos al dominio del profesor. Estas dos actitudes enunciativas están asociadas, por lo tanto, a un grado de conocimiento ya sea del contexto de la situación didáctica o de un saber práctico.

A partir de la idea de actitudes enunciativas en relación con el contenido proposicional (Cervoni, 1987, Lyons, 1980, Núñez, 1991), surgen dos tipos de categorías de análisis que nos permiten acceder a nuestro objeto de estudio: *categorías temáticas* y *categorías de valor*. Las temáticas, emergidas del contenido proposicional, representan saberes prácticos que se ubican dentro de los *saberes para enseñar*. Son saberes de acción concretos o saberes sobre el contexto de la acción que permiten la actuación profesional del docente. Las categorías de valor son las que nos permiten identificar los estados (*certeza/incertidumbre*) de los saberes prácticos contenidos en las categorías temáticas. El valor se obtiene mediante la expresión de las modalidades lógicas-lingüísticas epistémicas, deónticas y volitivas (Cervoni, 1987, Lyons, 1980). A partir del análisis de estas dos categorías podemos acceder a nuestro objeto de estudio y determinar qué saberes concretos se movilizan en la acción docente y el estado en el que estos se presentan.

Sin embargo, nuestro objetivo va más allá de la identificación y caracterización de los saberes profesionales. Nos interesa analizar cómo estos se construyen en el contexto de la formación inicial. Según Balslev y Saada-Robert (2006), el estudio de la construcción de conocimiento en contextos educativos implica, entre otros, analizar los procesos de co-construcción del conocimiento en las secuencias de interacciones entre el profesor y el estudiante que ocurren en un tiempo real, en un contexto institucional y en

una cultura definida. Por lo tanto, si nos interesamos en analizar nuestro objeto en un lapso determinado (el momento de las prácticas) y en un contexto discursivo específico (los dispositivos de formación), nos lleva a crear la necesidad de considerar dos nuevas categorías de análisis, *categorías secuenciales* y *categorías cotextuales*. Una categoría secuencial contiene información temporal que se asocia a una categoría temática. Por lo tanto, a partir de esta información es posible observar el comportamiento de un saber (variaciones de valor modal) en una dimensión cronológica. Por último, las *categorías cotextuales* son unidades de análisis que aportan información contextual discursiva en la que se insertan las unidades de enunciado (kerbrat-Orecchioni, 1990, p.47). El valor modal dependerá del cotexto en el que se ubican las unidades de enunciado, es decir, ya sea que se encuentren en una secuencia de interacción directa con el tutor, en un *guión conjetural* o en un *autorregistro* determinado. Estas dos nuevas categorías se encuentran en estrecha relación con el proceso de producción escrita del dispositivo que analizamos. Como veremos más adelante, la fecha de entrada en los dispositivos, el tipo de discurso que se introduce en este (*interacción directa* o *indirecta*), el tipo de texto (*guión conjetural* o *autorregistro*) y el momento del proceso desde el que se enuncia (*en una primera clase, en una segunda clase, en una cuarta clase, etc.*) nos permiten interpretar los valores de las categorías temáticas en el desarrollo cronológico de la formación inicial.

Si nos posicionamos desde una concepción restringida de la enunciación (kerbrat-Orecchioni, 1990, p.40-44), las marcas o huellas que el sujeto deja o imprime en el enunciado serán de nuestro interés. El enunciadore, como portador de una visión del mundo, determinada por su sistema de representaciones deja huellas de esta visión en el discurso. Como sostiene Benveniste (1966) :

c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'« ego ». La « subjectivité » (...) est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet » (p. 259).

Acceder a estas *unidades subjetivas* nos permiten trazar una imagen o caracterizar a nuestro “ego”. La *categoría de subjetividad* es una categoría de análisis inherente a la perspectiva de la enunciación que adoptamos y nos aporta información, justamente, de la construcción del sujeto en el enunciado. Dentro de nuestro análisis, las marcas o unidades subjetivas que nos interesan son las *deícticas* y las *léxicas* propuestas por kerbrat-Orecchioni.

A continuación, explicamos el proceso de generación de los cinco tipos de categorías que utilizamos en nuestra investigación para el análisis de la unidad de enunciado.

### ***1.1.1.1 Las categorías temáticas***

En términos de Bardin, 1999, las categorías son rúbricas que aglomeran un grupo de elementos bajo un título genérico, englobando así las características comunes de los elementos que la integran. Bardin diferencia entre categorías temáticas y categorías contextuales. En relación con las primeras, las define como *unidades temáticas* que se caracterizan por contener un núcleo semántico, no lingüístico, inferible a partir de la presencia de determinadas palabras o frases. Para el autor, la realidad del tema no es de orden lingüístico, sino psicológico puesto que tanto una afirmación como una “alusión” puede constituir un tema determinado. Partimos de esta definición de *unidades temáticas (UT)* para la conformación de las categorías temáticas.

Para identificar estas unidades, hemos seguido los cuatro criterios que Bardin propone (pp.153-154): 1º) *la pertenencia y existencia*: cada enunciado analizado contiene características semánticas que permiten agruparlos en torno de un *sema* (Coseriu, 1921) común. Los elementos distintivos de este sema permiten conformar unidades individuales. El criterio de *pertenencia* nos permite agrupar a los elementos que contienen las mismas características semánticas y, este agrupamiento, justifica la *existencia* de una unidad determinada. 2º) *la pertinencia*: las unidades identificadas son pertinentes en el análisis propuesto. Por lo tanto, todos aquellos temas que refieren a áreas que no están en relación con nuestro tema de investigación, no son consideradas. 3º) *la homogeneidad*: en relación con el primer criterio, los elementos agrupados bajo un mismo nomenclador comparten características semánticas homogéneas que permiten la existencia de la unidad temática. El criterio de homogeneidad se aplica a partir de la confrontación de los elementos dentro de la misma categoría y de la confrontación con otras características. Es decir, la homogeneidad se define a partir de rasgos distintivos de similitud y de contraste. 4º) *la nominalización*: cada *UT* conformada contiene un nominalizador que puede ser una palabra o una frase nominal. Este nominalizador emerge a partir de las características de homogeneidad de la *UT*. Cada unidad temática contiene un nombre que nos permite identificarla y diferenciarla del resto de unidades.

La información contenida en estas categorías nos remite a dos elementos importantes que nos permitieron determinar la configuración del repertorio didáctico de cada caso: el *contenido de saber* y el *contenido de sentido*. El primero refiere a un tipo de saber específico propio de la profesión, como ser los momentos del proceso de escritura o sobre las teorías del aprendizaje. Mediante esta información identificamos áreas de conocimientos contenidas en el repertorio didáctico, por ejemplo, *evaluación, metodología de enseñanza, escritura, lectura*, etc. Los *contenidos de sentidos* nos aportan indicios sobre cómo están asimilados estos saberes dentro del repertorio didáctico, es decir, de las interpretaciones que los estudiantes en formación hacen de un contenido de saber específico. Por ejemplo, la *unidad UT-APJ-CONST-SAB-PREV* contiene información sobre el área de conocimiento, *APJ* (teorías del aprendizaje), la teoría a la que refiere, *CONST* (constructivismo) y el elemento significativo de la teoría, *SAB-PREV* (saberes previos). El *contenido de sentido* es la interpretación de estos tres elementos: la construcción del aprendizaje a partir de los saberes previos de los alumnos. Esta unidad nos permite interpretar cuál es la concepción de aprendizaje que este estudiante tiene y/o utiliza en sus clases. La determinación del contenido de cada categoría se realizó a partir de la aplicación de un procedimiento exhaustivo. Este implicó asumir posturas inductivos-deductivos y deductivos-inductivos en la interpretación de los enunciados (Dolz y Gagnon, 2018). Mediante la interpretación de indicios de naturaleza semántica y lingüística (categorías discursivas) inferíamos los contenidos de saber y los sentidos asociados a esos saberes. En un primer momento, las categorías emergían de la lectura preliminar de nuestros datos.

### **1.1.1.2 Las categorías de valor**

Las categorías de valor representan el punto más importante dentro de nuestro análisis, puesto que son quienes nos permiten analizar los estados de los saberes. Nos referimos a estados de saberes en términos de *consolidados-fiables* y *no consolidados-poco fiables*. Si seguimos lo postulado por Bronckart (1996) en relación con el estudio de las modalidades como puerta de acceso a los procesos de apropiación de saberes, entendemos que los valores modales de *certitud* e *incertitud* pueden estar asociados a un estado de saber o de conocimiento, dependiendo de la situación enunciativa en el que se exprese.



Dependiendo del campo de estudio desde el que nos situemos o del autor, los conceptos de modalidad y los tipos de modalidades pueden variar. Es así como partimos de la concepción de modalidad amplia propuesta por Cervoni (1987), Chafe (1986) y Anderson (1986), Cervoni recurre a la clasificación provenientes del campo de la lógica. Según el autor, las modalidades fundamentales son aquellas que refieren a la “verdad”, las modalidades atéticas. Las dos principales que pueden efectuar una proposición (*p*) son lo *necesario* y lo *posible*. A partir de estas dos, mediante el cuadro lógico, en el que se generan contrarios, contradictorios y subcontrarios, se crean nuevas modalidades. Se definen así, lo *imposible*, contrario a lo *necesario* y lo *contingente*, podría no ser, es decir, lo que *no es necesario*.

Dentro de las modalidades lingüísticas, autores como Palmer (1986), afirman que los enunciados declarativos que poseen una aserción categórica representan un grado de compromiso del sujeto con la verdad, aunque sea en el sentido de enunciados no modalizados. Cervoni (1987) sostiene que, en las lenguas naturales, en una interacción, la expresión de posibilidad está relacionado con el grado de conocimiento que posee la persona que lo enuncia y es percibido como tal por su interlocutor (p.75).

El indicador de la *necesidad* se relaciona con los indicadores de lo que *debe hacer* o *debe ser* para llegar a un resultado o para respetar una norma. Así, la distinción entre aquellos indicadores pertenecientes al dominio del conocimiento y a los del dominio del deber generan, para la lógica, dos tipos de modalidades que se desprenden de la atética: la *modalidad epistémica*, quien expresa un posicionamiento respecto a la verdad de una proposición (Lyons, 1980) o la posibilidad de que algo sea o no sea (Palmer, 2001) y la *modalidad deóntica*, quien “se ocupa de la necesidad o posibilidad de los actos ejecutados por agentes moralmente responsables” (Lyons, 1980, p.754)

En cuanto a la *modalidad volitiva*, siguiendo lo postulado por Greimas (1976), la noción de *obligación* y la de *deseo* refieren a dos actitudes diferentes del sujeto enunciator frente a la voluntad de la acción. En la deóntica, la *voluntad es impuesta*, es *extrínseca* al sujeto, mientras que, en la volitiva, *la voluntad es deseada*, es *intrínseca*. Dentro de nuestras categorías de análisis, como veremos más adelante, *la modalidad volitiva* representa el mundo de los deseos del docente y un indicador significativo con respecto a cómo se posiciona ante la acción y su relación con el grado de posibilidad de concreción.

Dentro del campo de la lingüística, Cervoni (1987) sostiene que los estudios sobre la modalidad deben partir de un *noyau dur*, proveniente de las clasificaciones aportadas por la lógica, pero que, a partir de ahí, debe definir sus propias categorías. Así, las expresiones “*es necesario que los alumnos lean*” y “*los alumnos deben leer*” se encuentran en el mismo plano, puesto que ambas tienen el mismo valor modal. Para llegar a esto, es necesario hacer evidente las *estructuras profundas*, las estructuras lógicas que se encuentran por debajo de la *superficie*. Esto puede contribuir a considerar lo implícito de los enunciados: “Es necesario que *p*”.

El autor sostiene que, si la modalidad se expresa a partir de determinados lexemas, es posible encontrar trazas de determinadas modalidades en otras formas lingüísticas, como ser tiempos verbales, adverbios, adjetivos, sustantivos, modos verbales, etc. La noción de certitud se expresa en los verbos “afirmar”, “declarar”, “contestar”, “sostener”, “explicar”, “responder” y todos los verbos de decir. Los adjetivos como “útil”, “agradable”, “interesante”, etc., no son propiamente modales, pero sí podrían combinarse con un verbo que lo fuera y reforzar su sentido modal. La *modalidad evaluativa o axiológica*, ya sea en su estructura profunda o superficial, responden a algunas de las modalidades nucleares, como por ejemplo en “*es grave que los alumnos no lean*” en el que el adjetivo “grave” determina la proposición “los alumnos no leen”.

En relación con los modos verbales, Cervoni (1987) plantea que la expresión de certitud, probabilidad y posibilidad puede ser expresada por el *indicativo* y el *subjuntivo*, respectivamente. Los tiempos verbales, como lo detallamos más en el apartado siguiente, también expresan estos valores modales. Lo irreal, lo conjetural y lo potencial de los tiempos son, según Cervoni, expresiones de una actitud epistémica del locutor (p.96). Las nociones de posibilidad y probabilidad pueden ser expresadas, además, en estructuras sintácticas, como es el caso de las construcciones condicionales.

A partir de esta concepción amplia que Cervoni nos presenta, vamos a considerar la modalidad como una manifestación del lenguaje que se encuentra en la intersección entre la semántica-lógica, la lingüística y la pragmática y que, en su utilización, los sujetos codifican semióticamente una serie de comportamientos sociales. En concreto, de la modalidad, nos interesamos en los valores semánticos-lógicos, *le noyau dur*, y cómo estos sentidos se manifiestan discursivamente y los fenómenos pragmáticos que los regulan. Desde una perspectiva discursiva del análisis de la actividad, semánticamente, las modalidades representan valores relacionados con la certitud y la incertitud (los valores

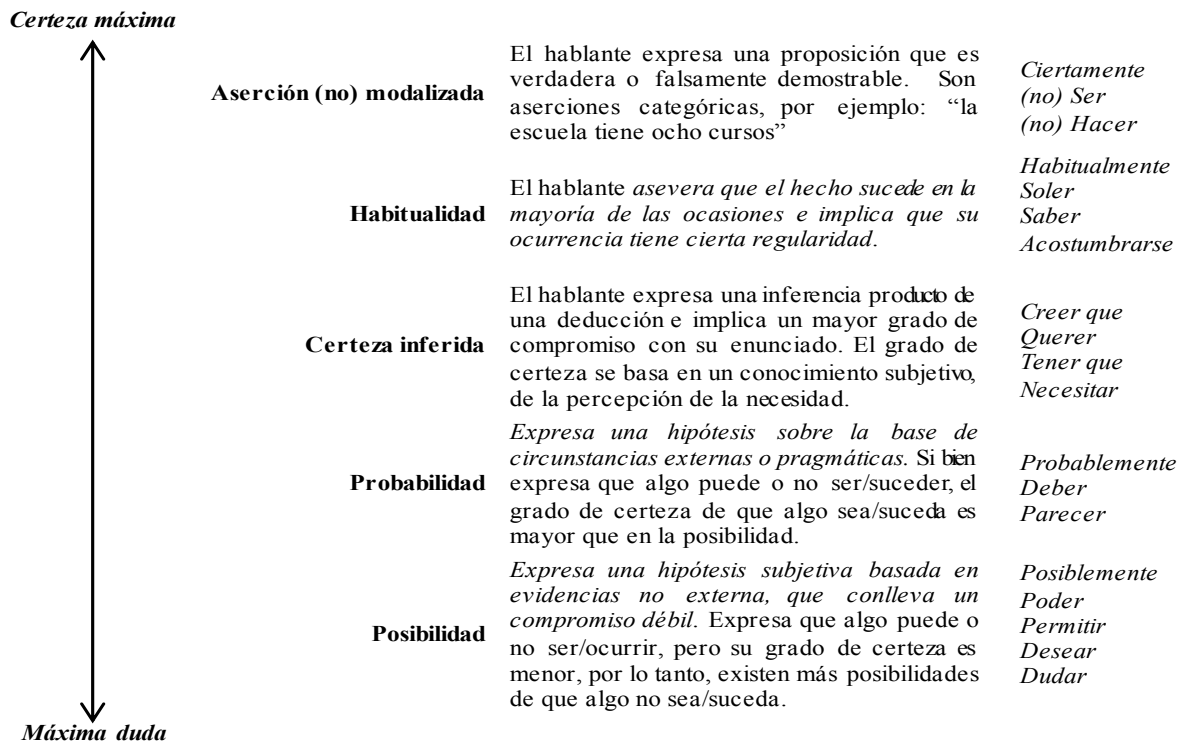
epistémicos) y actitudes pragmáticas con respecto al contenido proposicional. En estas actitudes o posicionamientos, los sujetos discursivos despliegan una serie de roles modales a partir de los cuales actúan, es decir, desde una situación enunciativa concreta, los sujetos adoptan un posicionamiento respecto a lo que dicen en vista a un interlocutor, que también tiene un rol modal determinado, y esta postura condiciona y/o determina el accionar (Greimas, 1976). Desde esta perspectiva, en definitiva, la relación entre *los saberes, la acción y el discurso* codificada semióticamente en las modalidades nos permite delimitar *mundos discursivos* en los que los enunciadores dicen, se posicionan, expresan un estado de conocimiento respecto a lo que dice y actúan.

#### *i. Los valores modales y la fuerza asertiva*

Según lo expuesto, las modalidades, desde la lógica proposicional, van a expresar unos valores de certeza o duda en relación con la verdad de una proposición. Ante la idea de que el conocimiento no poder ser concebido como algo categórico en términos absolutos (Fernández Jaén, 2008), la *asertividad* es concebida como una gradualidad que va desde lo totalmente cierto a lo dudoso o contingente. Por lo tanto, hablar de los valores modales desde la lingüística, implica pensar que estos se extienden como un continuum entre estos dos polos, es decir, entre la certeza máxima y la máxima duda existe una zona intermedia. Giammatteo *et al.* (2011) reformulan la clasificación de Horn (1972) sobre la gradación de la aseveración e incluyen el valor modal de *habitualidad* (soler), cuya *fuerza asertiva* es mayor, puesto que indica que un evento sucede en la mayoría de las ocasiones, en comparación con lo expresado por la *posibilidad*. A partir de lo planteado por estos autores, dentro de la *escala de fuerza asertiva*, incluimos las *aserciones no modalizadas* o *las aserciones categóricas*, como lo indica Núñez (1991) y Palmer (2001). Nuestra *escala de valores de la fuerza asertiva* de los verbos modales quedaría conformada cómo se observa en la *figura 16*. En el universo léxico de nuestra investigación, vamos a asociar el *valor modal* con el *valor de asertividad*, es decir, para nosotros, estas dos terminologías serán tratadas como sinónimos.

Para una lectura más detallada de la justificación que hemos realizado del análisis de las modalidades en interacción, sugerimos leer el artículo contenido en el **Anexo B** del **LIBRO DE ANEXOS VOL. I** en el cual desarrollamos en profundidad las teorías sobre las cuales nos basamos para analizar este componente discursivo y relacionarlo con la actitud epistémica del sujeto.

Figura 16: Escala de valores de la fuerza asertivo



## ii. La grilla de análisis de la modalidad en interacción

En vista de la complejidad de nuestra propuesta de análisis, hemos elaborado una grilla que nos orientó en el proceso de determinación de las categorías de valor: la *grilla de valor de fiabilidad*.

Esta grilla está elaborada a partir de categorías horizontales y categorías verticales. Las categorías horizontales se conformaron, en un comienzo, a partir de categorías que habían emergido de la confrontación de las diferentes teorías sobre la modalidad con la lectura exploratoria de nuestros datos (movimiento deductivo-inductivo). La determinación de los valores modales nos permitió generar tres grandes categorías horizontales de análisis: *valor de fiabilidad fuerte* (fvf), *valor de fiabilidad medio* (fvm) y *valor de fiabilidad débil* (fvd). Estas las hemos utilizado como valores esquemáticos que nos permitían abordar un primer análisis (exploratorio) de los datos. Ya que nuestra postura, desde un primer momento, fue considerar el valor modal como un fenómeno sociocultural y pragmático, no podíamos forzar a los datos a entrar dentro de los valores establecidos en las distintas gramáticas, por más que hayamos basado nuestra búsqueda bibliográfica en artículos científicos que se centraban en la variedad del español

rioplatense. A medida que progresábamos y profundizábamos nuestro análisis, las primeras categorías se fueron modificando, en algunos casos, y nuevas emergieron, que luego las confirmábamos con la confrontación con la teoría (movimiento inductivo-deductivo). Dentro de cada una, tuvimos que diferenciar entre *valores fuertes* (+) y *valores débiles* (-). Esta distinción se debió a que en el análisis podíamos observar diferencias de valores dentro de una misma categoría. La utilización del verbo modal *poder*, por ejemplo, como expresión de la posibilidad, podía estar utilizado en indicativo o en condicional, lo que significaría una acentuación del valor de posibilidad. En total, 6 categorías de análisis surgían de estos valores: FVF+, FVF-, FVM+, FVM-, FVD+, FVD-.

Las categorías verticales representan los *mundos discursivos*. Dentro del *mundo del ser*, el *mundo epistémico*, dentro del *mundo del hacer*, el *mundo deóntico* y el *mundo volitivo*. Las tres grandes categorías verticales, por lo tanto, representaría a las tres modalidades que hemos considerado para nuestro análisis, *epistémica*, *deóntica* y *volitiva*. La *modalidad axiológica* la incluimos dentro de la modalidad epistémica. Dentro de cada una, las categorías que fueron emergiendo de los datos se organizaron verticalmente según el valor modal al que representaban: *certeza*, *habitualidad*, *certeza inferida*, *probabilidad* y *posibilidad*. Para determinar esos valores hemos confrontado los datos con la teoría, lo que nos permitió establecer 5 indicadores de valores modales: indicadores verbales (IV), indicadores léxicos (IL), indicadores aspectuales (IA), indicadores sintácticos (IS) e indicadores fraseológicos (IF). Los verbales son tanto los verbos modales propios (*poder*, *deber*, *creer*, *querer*, etc.) como las construcciones perifrásticas. Los indicadores léxicos son los adverbios, construcciones adverbiales, sustantivos y adjetivos que expresan valores modales y pueden funcionar, también, como intensificadores o atenuadores. Los indicadores aspectuales son el modo, el tiempo y el aspecto verbal. Los indicadores sintácticos son las construcciones sintácticas que expresan algún valor modal, por ejemplo, las construcciones condicionales. Por último, los fraseológicos son expresiones o frases fijas, como, por ejemplo, *no sé si...*, *la idea es que...*, etc. que pueden expresar valor modal. Estos indicadores son flexibles en el análisis, y dependían de la interpretación del contexto discursivo en el que se insertaba la unidad de enunciado para otorgarle un valor de fiabilidad.

A partir de las categorías verticales y horizontales, hemos conformado nuestra grilla de análisis. En la tabla que se detalla a continuación es posible observar la organización de nuestra grilla. En cada categoría, además de su nombre prototípico, contiene un

*archelexema*, un verbo en infinitivo o conjugado o una frase verbal, que representa el valor categorial. La grilla completa, con los distintos indicadores de valores modales que hemos considerado y los códigos utilizados en el análisis, se encuentra en el *LIBRO DE ABREVIATURAS Y CÓDIGOS* en *EL LIBRO DE ANEXOS Vol. I*.

Tabla 1. Grilla de análisis del valor de fiabilidad

Fiabilidad	Mundo del ser	Mundo del hacer	
	Mundo epistémico	Mundo deóntico	Mundo volitivo
FvF+	CERTEZA		
	Certeza <i>Ser-estar</i>	Certeza de la obligación	Volición accional fuerte
	Conocimiento <i>Saber</i>	<i>Necesitar</i>	<i>Hacer</i>
	Habilidad <i>Saber-hacer</i>		Fin querido
	Habitualidad <i>Soler</i>		<i>Querer-lograr</i>
FvF-	CERTITUD INFERIDA		
	Creencia <i>Creer</i>	Obligación inferida <i>Hay que hacer</i>	Volición accional débil <i>Tratar de hacer</i>
FvM+	PROBABILIDAD FUERTE		
	Opinión <i>Parecer</i>	Certeza del deber <i>Deber</i>	Volición mental fuerte <i>Decidir</i>
			Fin probable <i>Esperar-lograr</i>
FvM-	PROBABILIDAD DÉBIL		
	Subjetividad <i>Imaginar</i>	Probabilidad del deber <i>Debería</i>	Volición mental débil <i>Imaginar-hacer</i>
			Volición mental querida <i>Querer-hacer</i>
FvD+	POSIBILIDAD FUERTE		
	Posibilidad de ser <i>Poder-ser</i>	Permisión <i>Permitir</i>	Volición mental deseada <i>Desear-hacer</i>
			Fin deseado <i>Desear-lograr</i>
FvD-	POSIBILIDAD DÉBIL		
	Incertitud máxima <i>Dudar</i>	Posibilidad del deber <i>Poder-hacer</i>	Acción intencionada ideal <i>Gustaría-hacer</i>
			Fin ideal <i>Gustaría-lograr</i>

### 1.1.1.3 Las categorías de subjetividad

Según la teoría de la enunciación en sentido restringido de Kerbrat-Orecchioni, (1990), el enunciador puede construir dos formas de enunciados, en una utilizará un discurso objetivo con el fin de borrar sus marcas en el enunciado, en la otra, por el contrario, dejará marcas de subjetividad. Así, la presencia del enunciador en el enunciado

se observará a través de dos elementos: los deícticos y los subjetivemos. Kerbrat-Orecchioni define los deícticos como unidades léxicas cuyo “*funcionamiento semántico-referencial implica tomar en consideración algunos elementos constitutivos de la situación comunicativa, a saber: el papel que desempeñan los actantes del enunciado en el proceso de la enunciación y la situación espacio-temporal del locutor y, eventualmente, alocutario*” (p. 48). Tres tipos de deícticos nos permiten situar la enunciación: la *deixis personal*, las personas del discurso (presentes o ausentes), la *deixis espacial*, la organización espacial en la que se desarrolla la enunciación, y la *deixis temporal*, los elementos que ayudan a marcar los límites temporales de la enunciación.

Otras de las marcas de presencia del locutor en el enunciado son los subjetivemas, unidades léxicas que permiten imprimir una valoración o un rasgo afectivo. Estas marcas subjetivas nos permiten crear una imagen del enunciador. Kerbrat-Orecchioni (1980) reconoce entre *afectivos, evaluativos (axiológicos, no axiológicos) y modalizador*.

Dentro de nuestro análisis, estas huellas o marcas nos permiten, por un lado, mediante los deícticos, contextualizar espacio-temporalmente la UT y determinar los sujetos que desempeñan el rol de enunciador y el enunciatario y quien o quienes son los no-alocutarios. Por otro lado, mediante los subjetivemas léxicos, aportarnos indicios que nos posibilitan trazar un mapa de los estados psico-emocionales de estos sujetos. Estos estados nos dan acceso a las representaciones sociales y personales y a la percepción o visión del mundo que estos sujetos poseen. Un deíctico espacial, por ejemplo, puede tener como referente el contexto de *la clase*. Entorno a este deíctico, una serie de subjetivemas léxicos se asocian a lo largo de todo el discurso. Así, en un procedimiento posterior, mediante la conformación de *mapas mentales* a partir palabras relacionadas a estos *referentes-tópicos (la clase, la escuela, los alumnos, la profesión, etc.)* nos aporta indicios que nos permiten comprender la visión del mundo que el estudiante en formación tiene.

Dentro del análisis de la dimensión semiótica-cognitiva, las *categorías de subjetividad* se subdividen entre *categorías deícticas (DX)* y *categorías subjetivemas (SUBJ)*. Las primeras nos aportan información sobre los referentes personales y espacio-temporales. Las segundas, sobre los estados psico-emocionales del *yo discursivo* en relación con los referentes deícticos. Es por ello por lo que estas dos categorías son analizadas conjuntamente, como se describirá en el apartado de procedimientos.

#### **1.1.1.4 Las categorías secuenciales**

Las categorías secuenciales representan el valor cronológico de una *UT* en relación con su valor de fiabilidad. Es decir, la variación o no de los valores de fiabilidad de una unidad temática en un lapso determinado. Estas categorías nos permiten analizar la conformación de los saberes profesionales en su plano diacrónico.

Las categorías secuenciales toman su valor temporal de los datos contextualizantes que hemos recolectado. Estos valores pueden ser *la fecha* y *la hora* de entrada a los *guiones conjeturales* y a los *autorregistros*, es decir, el momento en el que los participantes en la construcción de los textos registraron sus entradas en el Campus virtual. Esta información está representada por el código **E** más un número (1, 2, 3), que representan el momento en el que los enunciadores registraron su entrada en el documento (E1, E2, E3, etc.). La lectura del código **E3-Laura**, por ejemplo, significa que Laura ingresó al texto el sábado 2 de septiembre a la 01:35 pm y, en función de lo que Martina escribió en la entrada **E2** (31/08/17, hs. 16:02), registró su respuesta. Mediante la asociación de las categorías temáticas a las secuenciales podemos observar la progresión temporal de la conformación del *repertorio didáctico* de cada caso durante el período de formación.

#### **1.1.1.5 Las categorías cotextuales**

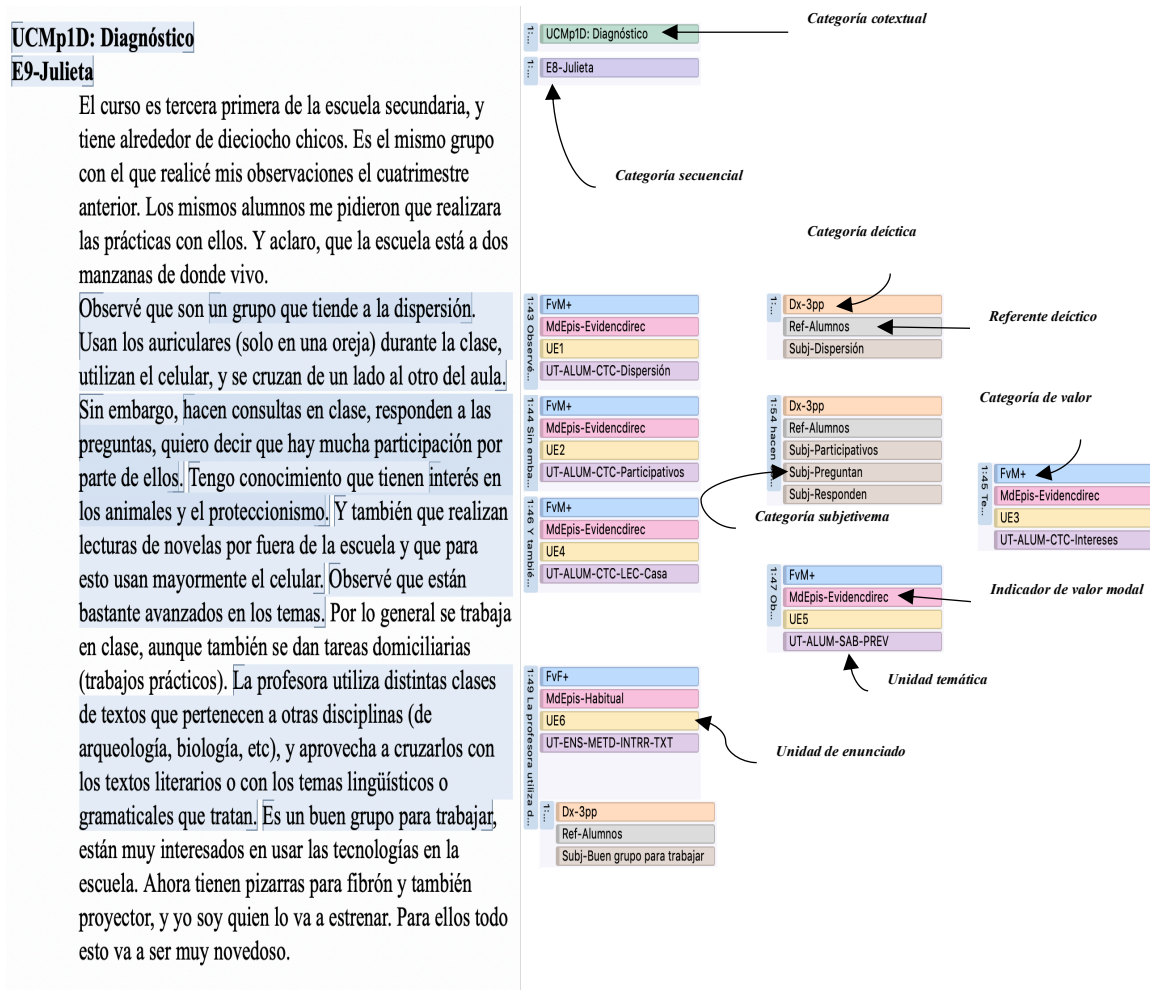
Una unidad de enunciado y, por consiguiente, la unidad temática, se expresa dentro de un contexto discursivo que puede ser lingüístico o semántico. Las categorías cotextuales son aquellas unidades de análisis que nos aportan información sobre el tipo de contexto discursivo. Las *unidades de contexto*, en términos de Bardin (1999), o *unidades cotextuales*, en nuestro caso, son segmentos de textos que sirven de justificación en la interpretación de la *unidad temáticas*. La talla de estas unidades es variable y depende del corte y la pertinencia. En nuestro caso, reconocemos dos tipos de cotextos concretos en los que las *UT* adquieren un valor determinado: el *guión conjetural* y el *autorregistro*. Estos, a los que los denominamos, siguiendo a Van Dijk (1977), Unidades Contextuales Macroproposicionales (UCMp), conforman un espacio en el que el comportamiento discursivo de los sujetos se ve determinado por el tipo de dispositivo que están produciendo.



### 1.1.2. Codificación de las categorías del nivel micro en el análisis categorial

En el *análisis categorial* las 4 categorías descritas en los apartados anteriores aparecen codificadas como se muestra en la *figura* a continuación:

Figura 17: Codificación de las categorías de la dimensión micro del discurso en el análisis categorial.



### 1.2. Nivel macro del discurso

Nuestro segundo nivel de análisis es el *macro*. Abordamos de igual manera la dimensión semiótica-cognitiva del discurso, pero, esta vez, lo hacemos desde una visión más amplia en la que las *UT* conforman unidades de significado mayores. En el primer nivel hemos observado la construcción de sentido mediante los modalizadores, la cual nos permitió realizar una configuración de la cognición de los sujetos enunciadore. En este nivel, nos focalizábamos en la construcción de los sentidos desde una perspectiva

sociocultural (Mercer 2001), es decir, la construcción de los saberes profesionales en el nivel de la interacción. Con el fin de orientar el análisis y la generación de conclusiones, nos hemos propuesto focalizarnos en dos dimensiones, que de por sí se encuentran estrechamente relacionadas: la *dimensión interactiva* y la *dimensión de la acción*.

En la *dimensión interactiva* nos hemos interesado por observar los fenómenos propios de la interacción didáctica (Cicurel, 2011) entre profesor formador y estudiante en formación que permite la construcción de conocimiento (Mercer, 2001). Según Cambra Giné (2003), los interactuantes, en un contexto de aprendizaje, son responsables de la construcción y la negociación de los sentidos (p.69). Cicurel (2011) caracteriza este tipo de discurso a través de la noción de *didacticité*, es decir, aquellos discursos que son capaces de crear conocimiento (p.40). Las interacciones en formación, a diferencia de lo que ocurre en los contextos escolares, según Dolz y Gagnon (2018), "constituent les processus réciproques d'échanges par lesquels le formateur et les formés développent des compétences professionnelles. Elles portent sur des objets et des savoirs du métier et de la discipline scolaire et sont orientées par les pratiques professionnelles." (p. 34).

Nuestros datos principales presentan dos tipos de interacciones con características discursivas propias. A la primera de ellas la denominamos *interacción indirecta* o *de segundo grado* cuya característica principal es su carácter de *discurso monológico*. Si bien se encuentra dentro de una dinámica dialógica, es el estudiante en formación (único enunciador) quien en su discurso "toma la palabra" para hablar sobre lo que va a hacer o lo que ha sucedido en su clase. El enunciatario, el tutor, no aparece referido directamente en su discurso, aunque el destinatario principal de lo que enuncia sea él, como se puede ver en el fragmento a continuación:

En esta clase vamos a explorar el tema del "otro" en el fantástico. Vamos a leer "Lejana", de Julio Cortázar. Antes de la lectura, quiero que conozcan las figuras del palíndromo y el anagrama. Para la primera, voy a ofrecerles algunas frases en el pizarrón y preguntarles si se dan cuenta de cuál es su particularidad. Si esto les resulta interesante, podrían pensar alguna frase "reversible", aunque fuera breve, para compartir. (G1, UCMpC4)

La unidad de análisis de esta dimensión es la *unidad monológica* (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 23), en adelante *UM*. Esta se caracteriza, como se detallará más adelante, por ser un tipo de unidad temática, pero también discursiva, cuyo núcleo semántico es una actividad didáctica planificada o experimentada.

El segundo tipo de interacción lo denominamos *interacción directa* o *de primer grado*. Este se caracteriza por ser secuencias propiamente conversacionales que

contendría el *modo enunciativo* propuesto por Charaudeau (1992), dentro de los modos de organización del discurso. Este se organiza por turnos de palabra y su delimitación está dado por el tratamiento de un tema o referente. Estos segmentos se incrustan dentro de las *UM* de las *interacciones indirectas*. Generalmente, el tutor inicia un turno, a partir de una observación sobre un *tema* enunciado por el estudiante en su monólogo, *referente (ref)* de la interacción. Esto desencadena una serie de intercambios entre ambos sobre ese referente. Quien finaliza la interacción es el tutor validando la respuesta del alumno, como se puede ver en el ejemplo siguiente:

*(ref) Esta tarea se entregará completa el miércoles próximo, pero el día lunes deberán presentar un “plan” o “boceto” del cuento que van a escribir. (No están acostumbrados a planificar la escritura y tampoco les gusta volver sobre ella, es muy difícil que vuelvan a presentar un trabajo, ni siquiera con la esperanza de “subir la nota”...)*

**Martina:** Pero en caso de no elaborar un plan, pueden directamente ponerse a escribir el relato??? Porque creo q ya la consigna orienta muy bien a un fantástico -sin mucho temor de llegar al maravilloso-. Pregunto en vistas de la resistencia ya prevista al plan...

**Laura:** El plan sería un punteo, que sepan qué es lo extraño y las posibles explicaciones. Creo que a muchos alumnos que son inseguros al escribir les serviría (a veces me traen un borrador del cuento para que lo chequee antes de “pasarlo”). Creo que lo considero como una opción, aunque prefiero que lo hagan, así “invocan” la idea y tienen un tiempo para ir “rellenando” el esqueleto.

**Martina:** Vale! (G1, UCMp2C)

Este segmento de diálogo conforma una unidad de análisis, a la que denominamos *unidad dialógica, UD*, (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 23). Estas unidades, también de tipo temática y discursiva, no solo hacen referencia a una acción concreta, sino también, pueden tratar otros temas relacionados con la formación inicial.

Desde una perspectiva interaccional del análisis de las prácticas pedagógicas (Cirurel 2011a, 2011b) a partir de las *UD* y de los resultados del análisis del *nivel profundo*, hemos observado el comportamiento discursivo que los practicantes y los tutores adoptan en los momentos de las interacciones directas. Siguiendo lo postulado por Cambra Giné (2003) y Mercer (2001) sobre la importancia de la negociación del sentido en el proceso de construcción de conocimientos mediante la interacción, nos hemos interesado en este fenómeno de la interacción, y para ello, hemos seguido la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (2005) sobre el análisis de la negociación conversacional.

En la segunda dimensión del nivel macro del análisis nos interesamos por el abordaje de la *acción pedagógica*. A esta la denominamos *dimensión de la acción*. No es entendida como la *acción verbal* de la pragmática de J. L. Austin (1962) y J. R. Searle

(1969) sino que se trata de una dimensión temática del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2007) que se focaliza o tiene como tópico temático la *acción humana (pedagógica)*.

En cuanto a la acción humana, Bronckart (1995) sostiene que se debe distinguir entre los eventos en los que no hay ninguna acción y los eventos en los que se reflexiona una intencionalidad. En este último, existe una *mobilisation de ressources psychiques proactives (représentation des effets attendus des conduites, ou intentions) et des ressources psychiques rétroactives (raisons ou motifs pour lesquels une conduite est entreprise)* (p. 142). El autor distingue dos niveles desde los cuales es posible analizar e interpretación de estos eventos: la observación directa de conductas y acciones efectuadas (*actions premières*) y la verbalización de las intenciones de acciones efectuadas (y por efectuar) de los actores (*actions secondes*). Cicurel (2011a), dentro de este segundo nivel propuesto por Bronckart, reconoce que un actor puede verbalizar la acción proyectivamente o volver sobre la acción, es decir retrospectivamente. A partir de las posibilidades que nos ofrecían nuestros datos, y siguiendo la distinción de Cicurel, hemos reconocido dos aspectos de esta *dimensión de la acción: la acción planificada y la acción experimentada*. *L'action planifiée*, en términos de Cicurel, quien sigue la definición de acción de Schütz (2008), es virtual, futura e hipotética y, discursivamente, adquiere diferentes grados de posibilidades de concreción. Por su carácter proyectivo, se encuentra constantemente con obstáculos, resistencias o la palabra del otro, que puede generar una *déplanification* o replanificación (Cicurel, 2011, p. 144). En nuestros datos, generalmente presente en *los guiones conjeturales*, como se puede ver en el ejemplo que citamos debajo, los estudiantes en formación planifican las actividades para las clases que van a dar. Estas acciones, dependiendo del momento en el que se las realiza y del caso, pueden estar basadas en experiencias anteriores, en conocimientos teóricos o en sugerencias concretas hechas por los tutores. En este nivel nos interesamos en los saberes que se movilizan y se explicitan, directa o indirectamente, en los motivos y las causas de la acción planificada y en los instrumentos didácticos.

El segundo aspecto, la *acción experimentada*, refiere a las reflexiones o relatos realizados por los estudiantes de las clases dadas y en las que pusieron en acto las acciones planificadas. En este momento, representativos de los *autorregistros*, como se ejemplifica debajo, nos hemos interesado por analizar, por un lado, las percepciones de los estudiantes en relación con los hechos experimentados, por el otro, las modificaciones que sufrieron las actividades en comparación a las planificaciones y los resultados obtenidos.

A. Schütz (2008, pp. 207-208) sostiene que, estructuralmente, nuestro repertorio de saberes cambia sustancialmente a partir de cada nueva experiencia. La estructuración de esta nueva información se ve condicionada, por un lado, por la percepción que tenemos de nuestra experiencia, percepción conformada a partir de nuestro sistema de representaciones y, por el otro, por los resultados de la acción (Bourdieu, 1980, Gabillon, 2012). Desde esta postura, la importancia del análisis de estos segmentos es que, a partir de la experiencia de la acción, los estudiantes modifican las acciones planificadas de las clases siguientes. Por lo tanto, la percepción de lo experimentado es un elemento importante dentro de este proceso de formación inicial.

La unidad de análisis que emerge de esta dimensión la hemos denominado *unidad accional (UA)*. Según la distinción de la acción que hemos realizado, esta se clasifica entre *accional planificada (AP)* y *accional experimentada (AE)*. Estas se conforman de manera transversal entre las *unidades monológicas* y *dialógicas* y, por lo tanto, pueden contener a ambas, puesto que es de naturaleza puramente semántica, cuyo núcleo es la referencia a una acción pedagógica concreta o *sous-actions*, según Cicurel (2011a, p. 147). Por ejemplo, ilustrando el concepto de *acción planifiée* y *déplanification* de Cicurel, la construcción o planificación de la acción puede estar tratada de manera monológica por el estudiante y ser confrontada y modificada en los segmentos dialógicos junto con el tutor:

<i>AP</i>	<i>UM</i>	<p>(...) Este último lo retomaría a partir de una secuencia narrativa en el pizarrón, les pediría que fueran reponiendo los núcleos narrativos principales (al ser un cuento breve, esto les daría tiempo de leerlo a los que no lo hicieron). Luego trataría de indagar sobre qué encuentran en común en estos textos (¿cómo nos hacen sentir como lectores, por ejemplo?) y qué tienen en común y qué diferencia a estos textos de todos los anteriormente vistos. Espero con esta última comparación llegar a vislumbrar que los cuentos suceden en un marco que se presenta como realista o verosímil y luego ingresa un elemento extraño.</p>
	<i>UD</i>	<p><b>Martina:</b> En caso de que no surgiera... cómo imaginás? Lo repondrías vos? O intentaríamos seguir buscando que aparezca esta cuestión leyendo por ejemplo al Todorov que sigue?  <b>Laura:</b> Creo que si realizo las preguntas indicadas, debería surgir... Voy a tratar de invocar todo el tiempo lo que vimos del realismo y, además, los cuentos de hadas que ellos conocen, para hacerles pensar en cómo se da el marco del relato en cada uno, qué los diferencia, y que observen cómo se da ese marco en el fantástico.  <b>Martina:</b> Okis. (G1, UCMp2C)</p>

La acción pedagógica de esta *AP*, en el ejemplo, refiere a un tipo de gesto de institucionalización, en el que el objetivo es conceptualizar el cuento fantástico. Esta acción es comenzada en la *UM* y, luego, precisada en la *UD*. Por ello, las *AP* pueden estar constituida a partir de las unidades de la *dimensión interaccional*.

En resumen, el análisis en la *dimensión de la acción* se focalizó en aquellas acciones que representaban *puntos críticos* (Cambra Giné, 2003, p.267) en los que los estudiantes expresaban las tensiones existentes entre los momentos de planificación y la ejecución de la acción y en los desacuerdos o confrontaciones dialécticas entre el tutor y el estudiante en torno a una acción.

En el análisis categorial, estas categorías son identificadas mediante los códigos **UM-AP** (*unidad monológica, acción planificada*), **UM-AE** (*unidad monológica, acción planificada*), **UD-AP** (*unidad dialógica, acción planificada*), **UD-AE** (*unidad dialógica, acción planificada*) más los localizadores. Por ejemplo, en el código **UM-AP3C2** se indica que es una unidad monológica (**UM**), una acción planificada (**AP**), que está localizada en la unidad cotextual *UCMp3C* (**3C**) y el número único de esta unidad (**2**). En las dialógicas, **UD-AP3C1-1A2**, se indica, además, el número del turno de la interacción (**1**), el enunciador (**A**) y el número de turno del enunciador en la unidad (**2**). En la *figura* que se muestra a continuación se puede observar cómo estos códigos son identificados en el análisis:

Figura 18: Codificación de las unidades accionales en el análisis categorial

Para cerrar, les presentaría el relato siempre nombrado por Borges, el de Chuang Tzu, y les preguntaría de qué manera pueden relacionarlo con el cuento que leímos: **(E2-M-3)** Les pediría que leyeran en casa “Historia de los dos que soñaron” (de Gustav Weil, narrado por Borges en Historia universal de la infamia). **(E2-M-4)**

**E2-Martina**  
 1- Vale! Siempre son buenos disparadores... Lo que me preguntaba es que, si teniendo esto como actividad previa a la lectura, ¿será necesario leer el fragmento antes citado? (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?

**E3-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”. De todas maneras, no estoy convencida con esto, pues tal vez me sirva para la clase siguiente... Creo que comenzaré directamente con la lectura de “La noche boca arriba”. Se supone que ya habrán conseguido la selección que yo les dejé, pero como es posible que no, buscaré en biblioteca algunos ejemplares o llevaré en el celular una versión pdf para pasarles por bluetooth.

**E3-Laura**  
 1- (Esta parte quedaría al final, junto con el cuento sobre Chuang Tzu...)

**E4-Martina**  
 Se puede llevar para tener y se evalúa en el momento, como actividad disparadora me motiva

### **1.2.1 La generación de las categorías en el nivel superficial del discurso**

Como ya mencionamos anteriormente, en el nivel macro, focalizamos nuestro análisis en la *dimensión interaccional* y en la *dimensión de la acción*. Cada dimensión contiene unidades de análisis propias y bien delimitadas a través de las cuales podemos acceder a nuestro objeto de estudio. En concreto, los indicios que el análisis de estas dimensiones nos aporta en relación con nuestra problemática versan sobre los mecanismos de co-construcción de los *saberes profesionales* mediante la interacción verbal.

#### **1.2.1.1 Las categorías de la dimensión interaccional**

Las unidades de análisis de esta dimensión están delimitadas y caracterizadas a partir de un núcleo temático y un modo discursivo. El tema del que se habla y desarrolla puede ser una acción o actividad pedagógica concreta destinada a ser realizada o ya realizada en una clase u otro tema relacionado con la formación docente. El modo discursivo es *enunciativo* (Charaudeau, 1992), cuya manifestación puede estar expresada en forma de *discurso monológico* (Charaudeau y Maingueneau, 2005 p.174) o en *secuencias conversacionales* (Kerbrat-Orecchioni, 1990, como es citado en Charaudeau y Maingueneau, 2005 p.523).

Los tipos de categorías que nos permiten analizar esta dimensión son las referidas al *contenido de saber (CSF)*, es decir, los saberes concretos de la formación y el contexto del que emerge esos contenidos (*SE*), es decir, de las interacciones (*SE-Interacción*), de la práctica (*SE-Experiencia*), o de las clases de formación (*SE-Clase teórica*). En el caso de los saberes emergentes de las interacciones, ya sea con los tutores o con los compañeros, reconocemos categorías que refieren a la forma que toma del discurso pedagógico (*FDD*), es decir, las estrategias discursivas que utiliza para transmitir el contenido de formación. Estas últimas codifican la *fuera ilocutiva* de los actos directos o indirectos (Searle, 1980a, 1980b) y las estrategias discursivas que el enunciadore utiliza en los procesos de negociación de sentido. Estas emergen de los planos sintáctico, léxicos, semántico y pragmático del discurso. Por ejemplo, el extracto citado a continuación tiene como CSF, *CSF-LEC-VozAlta-CONJ-PROF* (realización de la lectura conjunta en voz

alta entre profesor y alumno), cuyas FDD son *FDD-Sugerencia-indirecta* y *FDD-Institucionalización*:

Respecto de la no-lectura (y pensando en próximos eventos) quizás, en una situación así, cuando nadie leyó nada, quizás vale la pena dedicarle el tiempo de la clase a la lectura conjunta, no cada uno con su texto o en grupos, vos o un alumno leyendo y parando para comentar. la lectura grupal da frutos inesperados. (G3, UD-AE3A1-A1, E8-Josefina)

Las categorías *SE-Experiencia* son aquellos saberes que emergen de la acción misma. Los estudiantes, a través de un proceso de racionalización de la acción efectuada, evalúan las consecuencias de la acción efectuada y llegan a una conclusión, cuyo contenido corresponde con un saber de la formación, como se puede ver en el ejemplo siguiente, cuya categoría CSF es *CSF-PREG-Control-COMP* (realización de preguntas durante la lectura que permiten controlar la comprensión de los alumnos):

Noto que la mayoría se dispersa mucho al seguir la lectura. Otros están muy atentos. A partir de esto, empiezo a interrumpir aún más la lectura, y les hago preguntas puntuales que son centrales para entender la configuración de la novela (la relación entre los padres de Sierva María, cómo es la casa de los marqueses, en qué estado se encuentra, cómo es Sierva María, qué tiene puesto). Noto, para mi sorpresa, que me prestan más atención cuando hago acotaciones que cuando siguen la lectura. (G3, UM-AE2A7, E11-Clara)

Los saberes emergidos de las clases teóricas (*SE-Clase teórica*) son inferidas a partir de los enunciados de los estudiantes en formación. Por ejemplo, cuando hacen referencia directa a un contenido abordado durante la formación, “*Leyendo el material de poesía en Clásicos y malditos, pienso en el profesor que dice que lo importante es que ellos sepan cuánto saben...*” (G4, UD-AP2C3, E3), cuya categoría CSF es *CSF-APJ-CONST-RECP-SAB-PREV* (construcción de conocimiento nuevo a partir de la recuperación de saberes previos).

### **1.2.1.2 Las categorías de la dimensión de la acción**

Las categorías de la *dimensión de la acción* tienen como objetivo aportarnos dos tipos de información: sobre los saberes que se movilizan en los distintos momentos de la acción (planificada y experimentada), *contenido de saber*, y sobre los motivos y las causas de la acción, *contenido de sentido*, según Ricoeur (2008). En otras palabras, desde un punto de vista cognitivo, estas categorías nos dan respuesta a las preguntas sobre *qué saberes permiten la acción y por qué y para qué se realiza la acción*. Acceder a esta información fue necesario focalizarnos en estructuras discursivas mayores de sentidos y considerar tipos de categorías semánticas que nos orientaran hacia la búsqueda de



respuestas. La unidad de análisis de esta dimensión es la *accional (UA)*, es decir, aquellas porciones de discurso cuyo tópico temático es una secuencia de acción pedagógica completa. Discursivamente, esta unidad puede estar contenida por una *UM* o *UD* o por una secuencia de ambas. La delimitación de estas unidades es puramente semántica, conforma una serie de micro-acciones concretas realizadas por el profesor cuyo fin pedagógico último es lograr el aprendizaje.

En nuestros datos, las acciones tienen dos estados, como ya hemos expresado: proyectada y experimentada. Para diferenciar ambos estados, hemos realizado la distinción entre *unidad accional planificada*, acciones pedagógicas planificadas (*AP*) y *unidad accional experimentada*, acciones pedagógicas realizadas (*AE*).

Tanto para M. Weber (2002) como para A. Schütz (2008), la interpretación (*subjetiva*) de los motivos de la acción racional es lo que nos permite comprender las conductas de los sujetos en un medio social. La acción pedagógica, encuadrada en un contexto social, como es bien conocido, puede estar motivada de manera consciente por objetivos pedagógicos concretos, pero también, por hechos o fenómenos construidos históricamente que condicionan ese accionar. El *motivo de la acción* o los *fundamentos*, en término de Weber (2002) son los sentidos explícitos o inferibles que un sujeto le da a la acción, por lo tanto, desde nuestra perspectiva, identificar estos motivos nos permitiría comprender la acción profesional. Como sostiene Schütz (2008), estos motivos se definen por la tensión entre lo histórico o proyectivo.

En relación con la planificación de la acción futura, para A. Schütz, la acción designa *l'activité humaine considérée comme un processus continu qui est repéré à l'avance par l'acteur (...) basé sur un projet préconçu* (2008, p.211). El autor sostiene que, el ser humano planifica la acción gracias a una *reserve de connaissance* que dispone, estructurada a partir de *zones de distinction et d'imprécision, de clarté et d'obscurité, de précision et d'ambiguïté* (p.204). A partir de este conocimiento, resultado de la tipificación de la experiencia pasada, y de una jerarquización del sistema de intereses (objetivos, esperas, el problema a resolver, acciones a realizar, etc.) en función del contexto actual en el que está inmerso, la persona puede proyectar una acción. Por lo tanto, la fuerza de la intencionalidad estará determinado por el grado de seguridad de conocimiento del que dispone.

Siguiendo el modelo de Ricoeur (1988, 2008) para el análisis de la acción racional y lo postulado por Schütz (2008), la interpretación de las unidades de acción la realizamos

a partir de 5 categorías, que contienen 4 de los elementos inherentes a todo evento producido por un agente según los autores: *intencionalidad (i)*, *motivación (m)*, *causa (c)* y *fin (fin)*. Además, hemos considerado la *fuerza (f)* sobre la que el agente basa su capacidad de actuar, es decir, su *yo-podo-hacer*. La *categoría fuerza* nos aportan indicios sobre la *reserve de connaissance*, según A. Schütz, es decir, aquellos saberes y capacidades que permite planificar la acción. Los medios para alcanzar un objetivo es un tipo de saber que nos interesa analizar, por lo tanto, la *categoría instrumentos (ins)*, nos aporta información sobre los dispositivos que el estudiante en formación propone para alcanzar su objetivo.

### **1.2.1.3 Las categorías vinculares**

Por último, las categorías vinculares son las únicas preestablecidas, puesto que son conceptos semánticos que nos permiten definir los tipos de relaciones que se establecen entre las diversas categorías emergidas del análisis.

Identificamos 6 tipos de vínculos posibles: *asociativos*, *adversativos*, *causativos*, *consecutivos*, *de propiedad* y *de pertenencia*.

Los vínculos *asociación (A)* se establecen a partir de elementos semánticos o semas que dos o más categorías comparten entre sí. Estos semas pueden estar en el *contenido de saber* o en el *contenido de sentido* de las categorías. Por ejemplo, entre las unidades temáticas, *UT-CO-EDC* y *UT-RE-ESC*, existe una relación asociativa (A) puesto que ambas refieren al proceso de escritura, mientras que entre *UT-Necesidad-ANSIS LIT-Correlación ACT* y *UT-Obj-ENS-LEC-ANSIS-TXT-LIT* la asociación se establece entre el *contenido de sentido*, el sentido del conocimiento teórico en función la lectura literaria y la comprensión lectora. Las categorías que establecen vínculos asociativos son las *UT*, las *CSF*, *Dx* y *SUBJ*.

Los vínculos *adversativos* son aquellos que indican una oposición parcial o total entre sentidos o semas contenidos en dos o más categorías. La relación de oposición que se establece, por lo tanto, son sentidos *contradictorios (CO)*. Entre las categorías de subjetivemas *Subj-Dificultades de concentración* y *Subj-Participativos*, el sentido negativo en referencia a los alumnos se contraponen al positivo de la segunda categoría, por lo tanto, el tipo de relación que se establecen entre estas dos es de *contradicción (CO)*.

Las relaciones *causativas (CA)* y *consecutivas (CON)* indican las relaciones de causa y consecuencia con respecto al surgimiento de las categorías. Por ejemplo, entre la

categoría *CSF-CONST de SAB-INTCION-INT del TXT* establece una relación de causa con *UT-CONST de SAB-INTCION-LEC*, puesto que esta última emerge *a causa de* la presencia de la *CSF*. En sentido inverso, la *UT* es la consecuencia de la *CSF*.

Las relaciones de *propiedad* (PRO) indican que una categoría determinada representa una propiedad de otra. Por ejemplo, las categorías de valor, los indicadores modales y las *UT* contenidas dentro de una unidad de enunciado representan las propiedades de esta *UE*. Es decir, la *UE14* de uno de los corpus de datos se caracteriza por tener un valor de fiabilidad *FvF+*, un indicador modal *MdEpis-caract* y una unidad temática *UT-ALUM-SAB-PREV*. Entre estas cuatro categorías existe una relación de *propiedad*.

Por último, los vínculos de *pertenencia* (P) refieren a que una categoría determinada tiene características semánticas que le permite asociarse a un grupo temático mayor. Por ejemplo, las categorías *UT-Criterios-EV-ESC-PROC*, *UT-No EV-ESC-TA*, *UT-Necesidad de EV-TA* y *UT-Criterios-EV-ESC-Superficial* contienen el sema *EV*, lo que significa que pertenecen al núcleo temático *EVALUACIÓN*.

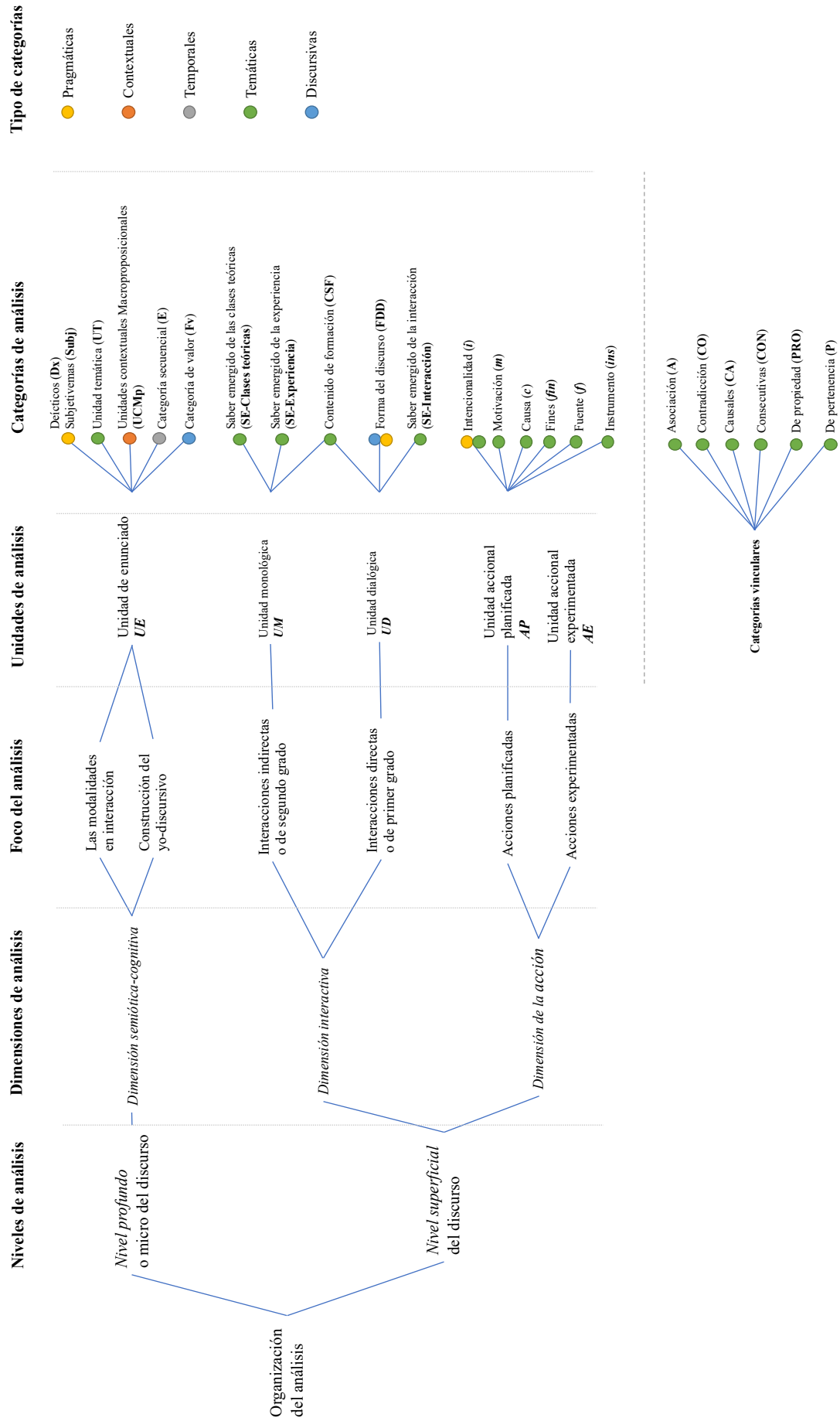
Las categorías vinculares nos permiten crear *redes* en las que cruzamos las diferentes categorías de análisis. Como resultado de estas, obtenemos las *redes semánticas*, que nos permiten hacer una lectura interpretativa de las categorías.

### 1.3. Síntesis metodológica

A modo de síntesis de este apartado, reunimos en la *figura 19* nuestras categorías de análisis y los códigos utilizados. En el gráfico indicamos los niveles de análisis, las dimensiones del discurso y el foco del análisis. Luego, las unidades de análisis de cada dimensión y las categorías de análisis que emergen de esas unidades. Para indicar el tipo de naturaleza de nuestras categorías utilizamos círculos de colores. Cada color corresponde a uno de los cinco tipos de categorías. Como se puede observar, existen categorías de análisis que tienen una naturaleza mixta.

El *libro de anexos Vol. I-Libro de abreviaturas y códigos*, contiene el significado de las abreviaturas utilizadas en la nominación de las categorías emergidas y las definiciones de cada uno de los códigos.

Figura 19: Síntesis metodológica de la organización del análisis



## 2. Procedimiento análisis

Luego de las etapas de la recolección de los datos y de transcripción, el análisis que hemos realizado de nuestros datos se organiza en tres momentos.

En un primer momento, hemos procedido con el análisis categorial. Para ello nos hemos valido de las posibilidades que ofrece el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, v.8.3.1. Las herramientas que hemos utilizados son las de *cita*, *códigos* y *redes*. Debido a que nuestras categorías de análisis emergían de cada dato, hemos analizado cada corpus de manera separada, con el fin de que cada uno pudiera generar sus propios códigos. A medida que identificábamos las categorías de naturaleza temática (*UT* y *CSF*), íbamos definiéndolas en el apartado de *comentarios* de los *códigos*.

Una vez obtenidas todas las categorías, la segunda etapa consistió en trabajar con las *redes*. Para conformarlas, hemos trabajado con las *categorías vinculares*. El criterio para establecer las relaciones es semántico. Mediante la interpretación de los *contenidos proposicional* y los *contenidos de sentido* de cada categoría identificábamos los tipos de vínculos que estos podían establecer con otras del mismo grupo, *relaciones horizontales*: entre las *UT*, entre las *CSF*, entre las *Subj*; o entre categorías de distintos tipos, *relaciones verticales*: entre las *UT* y las *CSF* y entre las *SE* y las *CSF*. Como resultado de este momento, hemos obtenido 5 tipos de *redes semánticas*: *repertorio didáctico*, *subjetivemas*, *contenidos de formación*, *saberes emergentes* y *proceso de resignificación*.

Por último, el tercer momento corresponde al análisis secuencial. A partir de la extracción de las unidades más significativas de las dimensiones interactivas y de la acción (*UM*, *AD*, *AP*, *AE*), hemos realizado un análisis interpretativo de cada una a partir de los indicios aportados por los distintos elementos discursivos identificados en el análisis categorial. La información aportada por las categorías secuenciales fue relevante en esta etapa, puesto que nos permitía ordenar las unidades de análisis en un orden cronológico. La interpretación efectuada, por lo tanto, se apoya en este factor temporal.

CUARTA PARTE  
ANÁLISIS

## CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DEL CASO DE LUCÍA Y JOSEFINA

Como toda investigación cualitativa de tipo etnográfico, la identificación de las diferentes categorías durante el análisis implica un grado mayor de interpretación de los datos por parte del investigador. En el proceso del trabajo, el diálogo que hemos establecido con los datos y los instrumentos de análisis se construyó progresivamente, lo que significa que nuestro nivel de interpretación se fue refinando y precisando a medida que avanzábamos. Este hecho implicó que nuestro análisis fuera recursivo, puesto que a medida que íbamos interpretando los fenómenos que identificábamos en los datos, nuestro conocimiento de la utilización de los instrumentos de análisis se iba incrementando. Este refinamiento progresivo de nuestro modelo de análisis implicó que ante cada nueva experiencia y aprendizaje logrado debíamos volver sobre lo ya analizado para ver si encontrábamos allí las nuevas categorías identificadas o para realizar ajustes en la definición de las ya existentes.

El primer análisis lo hemos realizado sobre el caso de Laura y Martina (G1). Este fue de carácter exploratorio, puesto que, a partir de él, hemos conformado y testeado la eficacia de nuestra metodología. En esta primera etapa hemos utilizado como instrumento de análisis el programa *Excel* de Microsoft. Como se podrá observar, el procedimiento aplicado difiere del resto de los casos, pero las categorías de análisis son las mismas. Durante todo el proceso hemos vuelto sobre este caso para realizar ajustes en la definición de las categorías identificadas. El caso de Lucía y Josefina (G3) se ubica al final de nuestro proceso, lo que significa que nuestro grado de interpretación de los datos y las categorías identificadas son más precisas. El aprendizaje alcanzado en la manipulación de nuestras herramientas de análisis se ve reflejado en el trabajo sobre este caso. Por esta razón lo hemos seleccionado para exponerlo en este capítulo ya que representa el resultado de nuestro diálogo con los datos. El análisis categorial y secuencial de los otros casos lo hemos ubicado en el *ANEXOS Vol. II-Análisis* con el fin de que puedan ser consultados. La organización de la exposición que cada uno sigue en los anexos es la misma que a continuación detallamos.

En el análisis que presentamos a continuación fue efectuado utilizando el programa *ATLAS.ti*, v.8.3. El modelo de transcripción aplicado es la primera versión, según se describió en el *apartado 2.2 del cap. VI*, es decir, sigue la lógica de LÍNEAS para identificar

los enunciados y los diálogos se encuentran ubicados en la misma línea de texto que en su versión original.

El capítulo está estructurado en dos grandes partes, análisis categorial y análisis secuencial. La primera parte se organiza en 5 párrafos. En el primero mostramos el análisis realizado en el programa ATLAS.ti sobre la transcripción. Se observan los *códigos* identificados y las  *citas*. Las diferentes categorías están codificadas, por lo tanto, para poder conocer la definición de estas, es necesario recurrir al LIBRO DE ABREVIATURAS Y CÓDIGOS que se encuentra en el *ANEXOS VOL. I*. ATLAS.ti no nos permite exportar el análisis categorial tal como aparece en la interfaz del programa. Es por ello por lo que, para poder mostrar esta etapa del análisis, hemos realizado *capturas de imágenes* de la pantalla del ordenador. Por lo tanto, las imágenes que se observan en este apartado pertenecen a la interfaz de ATLAS.ti.

En el segundo párrafo presentamos las *redes semánticas* conformadas a partir de las relaciones entre los códigos. Dentro de nuestro procedimiento de análisis, las *redes* que se muestran en este apartado son el resultado de la etapa siguiente a la identificación de las categorías. Una vez finalizado el primer momento, nos hemos alejado de la transcripción y hemos comenzado a trabajar con el *contenido de sentido* de las categorías identificadas. Las categorías vinculares nos permitieron establecer los tipos de relaciones semánticas entre las categorías temáticas. La función de *redes* de ATLAS.ti nos permitió generar las redes semánticas, identificando los tipos de vínculos entre cada elemento. Debido a que la configuración de los tipos y tamaños de letras de las redes están predeterminados y no pueden modificarse, las incluído además en el *ANEXOS Vol. II-Figuras* en versión *PDF* con el fin de que el lector pueda consultarlas en un ordenador utilizando la opción de *zoom*. Estas están ordenadas siguiendo la misma numeración de figuras que aquí se utiliza. La primera red que exponemos es la *red semántica repertorio didáctico*. En esta figura se observa la conformación y la configuración del repertorio didáctico de Lucía. Realizamos una síntesis descriptiva e interpretativa de esta red, haciendo referencia a las distintas relaciones que se establecen entre los núcleos temáticos (NT). Con el fin de facilitar su lectura, debido a su tamaño, esta red está ubicada en una página desplegable y, también, es posible encontrarla en su versión *PDF* en los anexos (*ANEXOS Vol. II- RED SEMÁNTICA REPERTORIO DIDÁCTICO*). Luego, en detalle, nos centramos en el análisis interpretativo de cada núcleo temático. Las *redes semánticas* de estos apartados contienen las relaciones de



valor de las *UT*, es decir, el valor de fiabilidad y los vínculos con las *creencias* y las *representaciones* y los *saberes*.

En el tercer párrafo (§ 1.3), analizamos las categorías deícticas y subjetivemas. Las presentados en forma de *red semántica* e interpretamos las relaciones que se establecen entre los códigos. De esta forma observamos de qué manera cada estudiante en formación construye su rol en función de la visión que tiene de sus alumnos. En el párrafo siguiente (§ 1.4) identificamos los contenidos de formación y el contexto del que emergen. Presentamos el análisis de las categorías CSF y SE. Por último, en el párrafo 1.5 abordamos las resignificaciones. La *red semántica* que aquí se encuentra nos permite analizar aquellas *UT* que emergieron de una resignificación como resultado de una negociación conversacional.

En la segunda del capítulo, presentamos en análisis secuencial. Este se organiza en dos partes, análisis de la acción planificada (AP) y de la acción experimentada (AE). La organización interna de cada apartado la describimos al inicio de cada uno.

### **3. Análisis categorial**

#### **3.1. Identificación códigos en ATLAS.ti**

En este párrafo se expone el análisis categorial efectuado sobre el corpus *G3*, correspondiente al caso de Lucía y Josefina. En el margen izquierdo se ubica la transcripción de los datos y las categorías identificadas en el derecho. El procedimiento de identificación de códigos en el programa de ATLAS.ti consiste en seleccionar un fragmento de texto que conforma una *cita* e identificar las categorías dentro de ese contexto textual. El tamaño de estas *citas* varía según el tipo de código que contienen. Las categorías *UCMp*, por ejemplo, tiene contextos mayores que las categorías deícticas. A pesar de ello, un contexto breve, que puede estar conformado por una frase nominal, puede un gran grupo de categorías de diferentes tipos. La línea celeste horizontal al lado de cada código indica la cita del cual estos emergen.

Una vez creada la *cita* se agregan códigos de unas categorías ya preestablecida, como ser las de valor (Fv) o se crea una nueva, por ejemplo, las temáticas (UT). La definición de cada categoría emergente se realiza en el espacio de “comentario de código”. Toda esta información se encuentra en el LIBRO DE ABREVIATURAS Y CÓDIGOS en el *ANEXOS VOL. I*.

### 3.2. Síntesis interpretativa de la Red Semántica Repertorio Didáctico de Lucía

La *red semántica* del repertorio didáctico de Lucía (*figura 20*) contiene 8 núcleos temáticos, que a su vez, poseen sub-núcleos: **NT-Enseñanza** (SNT-Metodología – *SNT2-SD-Inicio*, *SNT2-SD-Cierre*, *SNT2-SD-Desarrollo*–, SNT-Dispositivos, SNT-RVD, SNT-Control), **NT-Contenidos** (SNT-Contenidos enseñados, SNT-Contenidos a enseñar), **NT-Aprendizaje**, **NT-Evaluación**, **NT-Profesión**, (SNT-Escuela, SNT-Rol Docente, SNT-La clase), **NT-Literatura**, **NT-Lectura** (SNT-Comprensión lectora – *SNT2-Lectura*, *SNT2-Poslectura*–), **NT-Escritura** (SNT-Proceso de escritura –*SNT2-Pre-escritura*, *SNT2-Producción*, *SNT2-Edición*–), **NT-Alumnos** (SNT-Características, SNT-Motivación y predisposición, SNT-Dificultades, SNT-Saberes previos). Éstas representan las áreas de conocimientos que hemos podido conformar a partir del agrupamiento de las unidades temáticas.

El tema que desarrolla Lucía en su proyecto didáctico es sobre el género policial, un contenido del área de literatura, por lo tanto, las categorías que han emergido y que nos permiten crear este mapa de su *repertorio didáctico*, están relacionadas mayoritariamente con los saberes sobre la enseñanza de la literatura, lo que implica, además, las prácticas de lectura y de escritura. Podemos observar, además, categorías que nos hablan sobre un conocimiento sobre el contexto escolar y los sujetos que interactúan en ese contexto. El núcleo temático **NT-Alumnos** establece relaciones con los núcleos de enseñanza y aprendizaje, lo que nos permite interpretar que Lucía basa sus acciones o diseña su metodología de enseñanza en función de la imagen que tiene de los alumnos y de su concepción de aprendizaje. Los gestos y las acciones contenidas en las categorías del núcleo **NT-Enseñanza**, por lo tanto, están asociadas al resto, **NT-Lectura**, **NT-literatura**, **NT-Escritura**, **NT-Contenidos** y **NT-Evaluación**.

Las relaciones de *asociación* que se observan entre las distintas categorías y núcleos se realizan alrededor de 4 temáticas: *teoría literaria*, *saberes previos*, *lectura literal* y *alumnos*. Éstas, así mismo interrelacionadas, nos dan pistas sobre la concepción de enseñanza (de la literatura) que Lucía posee y pone en práctica en su proyecto didáctico.

En cuanto a la *teoría literaria*, las categorías que contienen semas que refieren a “análisis”, “lectura”, “producción” y “literatura” se asocian. Estos indicadores nos llevan

a suponer que Lucía concibe la enseñanza de la literatura en relación con el conocimiento de la teoría literaria. La lectura está asociada al análisis, por lo que se convierte en objetivo de enseñanza en sí mismo, *UT-OBJ de LEC-ANSIS-LIT*, *UT-ObjEns-LEC-ANSIS-TXT-LIT*. En cuanto a la producción, Lucía hace referencia en varias oportunidades a la necesidad de los conocimientos teóricos para poder realizar la tarea, *UT-TA-Necesidad de TEO-ALUM*, es por ello planifica acciones que le permite recuperar con conceptos teóricos en los diversos momentos de la producción escrita.

Las categorías que se organizan alrededor de la temática *saberes previos* nos dan acceso a la concepción de aprendizaje y a comprender determinados gestos de enseñanza. Lucía tiene conocimientos sobre los saberes previos de los alumnos, que refieren a los temas que ella ha desarrollado el año anterior. Durante las clases, ella intenta en todo momento poner en relación estos conocimientos con el nuevo contenido, *UT-APJ-CONST-SAB-PREV*, lo que nos permite pensar que, mediante este recurso, la interrelación, pretende lograr el aprendizaje, *UT-APJ-INTRR-SAB-PREV*.

La *lectura literal*, es decir, aquella lectura que tiene como objetivo extraer información a partir de lo que se explicita en el texto, reúne una serie de categorías temáticas que contienen semas referidos a la comprensión, al análisis y a la acción de *guiar/orientar*. Como hemos mencionado anteriormente, el análisis literario está presente como un objetivo de lectura, lo que implica que todos los gestos de orientación de la comprensión lectora que planifica y que realiza Lucía en sus clases tienen como finalidad que los alumnos identifiquen los elementos discursivos característicos del género policial. Una de las mayores preocupaciones que expresa es la correcta interpretación de la historia de la novela, *UT-ALUM-LEC-EX-Confundir*, hecho que la motiva a intervenir en la puesta en común que los alumnos hace, *UT-Necesidad de INTVACION-Errores*. Estas situaciones representan momentos en los que la intervención docente es inevitable, es decir, una necesidad.

Por último, en relación con los alumnos, hay dos imágenes, que a su vez están en contradicción, que reúnen categorías provenientes tanto de este núcleo temático, como de enseñanza, de evaluación y de control. La imagen positiva que tiene Lucía de los alumnos, *UT-ALUM-CTC-Buenos alumnos*, *UT-ALUM-CTC-Participativos*, etc., la motiva a seleccionar el cuento policial como tema a desarrollar en el proyecto. Su experiencia le ha permitido conocer cuáles son sus gustos literarios y lo que más les motiva: el género policial. Hemos observado, además, la relación afectiva que establece con ellos, un

sentimiento que la conflictúa, por su representación del rol docente. Por otro lado, la imagen negativa, *UT-ALUM-Desconectados-CLA*, *UT-ALUM-CTC-LEC-No hogar*, *UT-ALUM-Resistencia-TA*, etc., representa la motivación de determinados gestos de enseñanza y de control. La evaluación, por ejemplo, está asociada al control de la tarea, justamente a causa de estas creencias y representaciones negativas que ella tiene de los alumnos.

En cuanto a las contradicciones, como hemos adelantado, estas se producen entre los dos tipos de imagen que se expresa de los alumnos y las diversas categorías que hacen referencia tanto a una u a otra.

### ***3.1.1. Núcleo Temático – Enseñanza***

En las relaciones de asociación que se observan en la *figura 21* del núcleo temático **NT-Enseñanza** nos permiten identificar aquellas categorías que tiene como fuente de referencia un saber o una creencia.

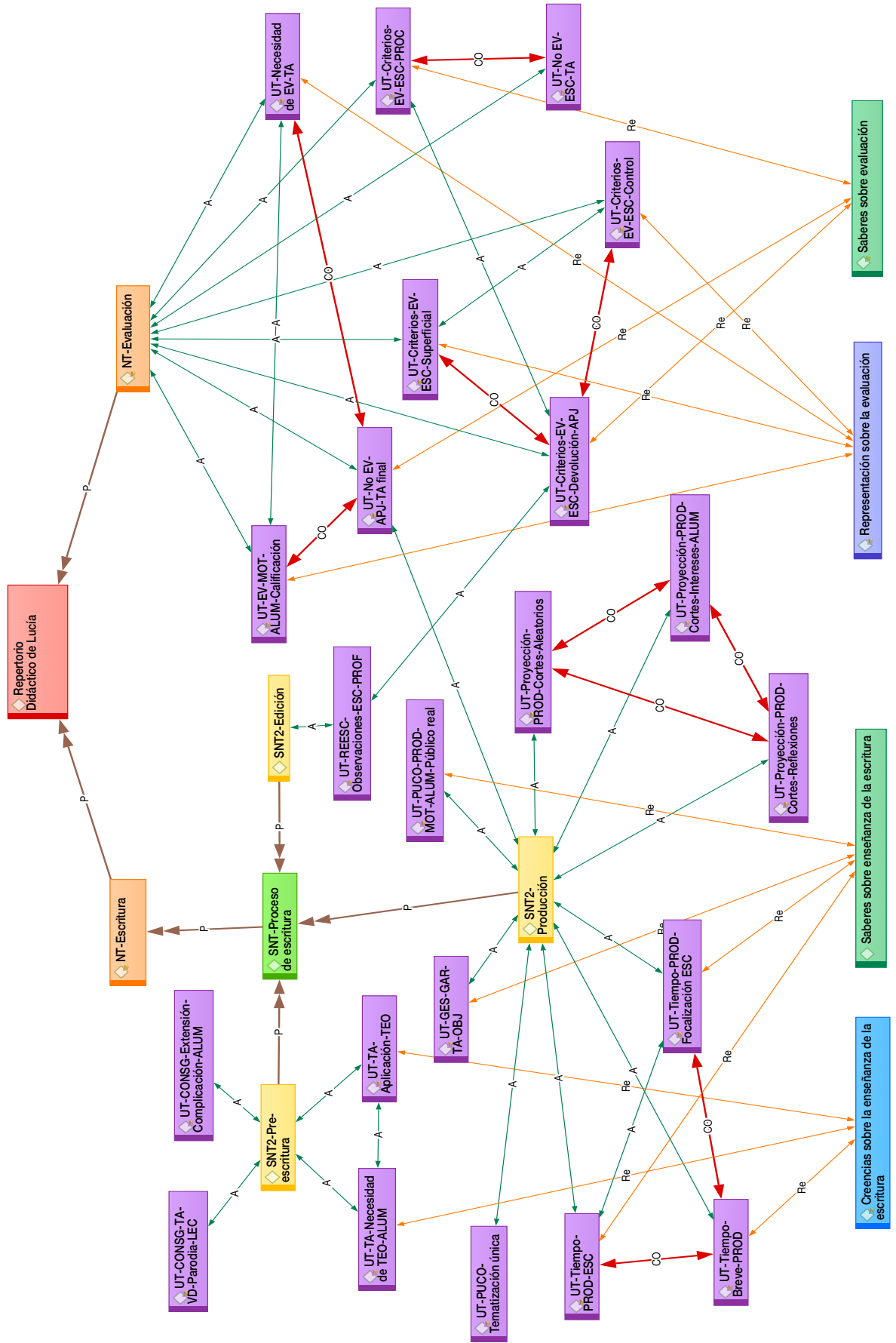
Los tipos de creencias existentes que se infieren de esas UT versan sobre los gestos de control de los alumnos y sobre la necesidad de guiar/orientar el análisis literario de los textos. Por el contrario, las categorías de enseñanza tienen como fuente saberes de referencia, como ser, desarrollar el contenido a partir de la interacción y la interrelación de los saberes previos en la construcción del saber.

### ***3.1.2. Núcleos Temáticos – Escritura y Evaluación***

En la red referida a evaluación, *figura 22*, observamos dos tipos de categorías, unas que tienen como fuente una representación y otras, saberes sobre la evaluación. Las representaciones están asociadas a la idea de la evaluación como control y como estímulo de la tarea, es decir, los alumnos trabajan con el fin de lograr una buena calificación. Esta imagen entra en contradicción con aquella que proviene de la teoría, la cual relaciona la evaluación al aprendizaje. Sin embargo, los indicadores de valor de fiabilidad nos permiten inferir que la concepción de evaluación que Lucía posee se acerca más a la de control que a la teoría. Ella conoce el sentido de la evaluación desde el punto de vista teórico, sin embargo, sus gestos y sus intenciones contradicen estos sentidos, lo que nos permite interpretar que ella o rechaza o no asimila este tipo de saber a la práctica efectiva.



Figura 22: Detalle de las relaciones semánticas entre las categorías UT: NT-Escritura, NT-Evaluación. (G3). Fuente: ATLAS.ti v.8.3



En cuanto a la escritura, las categorías están asociadas a los saberes sobre el proceso de escritura. Lucía propone una metodología acorde a los contenidos de formación, los cuales postulan trabajar los diferentes momentos del proceso de producción. Los dos tipos de categorías que están asociados a creencias son las que refieren a la necesidad de conocer y a la aplicación de la teoría en la producción y al tiempo designado a la edición de los escritos.

### **3.1.3. Núcleos Temáticos – Lectura, Contenidos y Literatura**

Como hemos hecho referencia ya en la interpretación general del repertorio didáctico de Lucía, la *lectura*, la *literatura* y, por consecuencia, los *contenidos* están en relación y comparten las mismas fuentes a los que están asociados los saberes que se infieren de las *UT*.

En cuanto a la lectura, como se observa en la *figura 23*, Lucía basa sus acciones en las teorías de referencia sobre la comprensión lectora. Gestos que orientan la comprensión, la generación de inferencias y la interrelación con los conocimientos de los alumnos son recurrentes en sus clases. Sin embargo, estos saberes se entrelazan con categorías que provienen de creencias y representaciones como, por ejemplo, aquellas que refieren a la necesidad de conocer la teoría, las características del género policial, para llegar a una buena comprensión de la obra.

En la construcción de la concepción de la enseñanza de la literatura es donde encontramos mayores creencias y representaciones. Lucía propone un modo de abordaje a la obra literaria a partir del análisis literario. La teoría, para ella, es la puerta de acceso a la comprensión, por lo tanto, lo que permite la relación lector-obra es el conocimiento teórico. Ya hemos hecho referencia a la presencia de la teoría en el proceso de escritura. La metodología que utiliza, por lo tanto, se asocia a una concepción de la enseñanza de la literatura más orientada a la tradicionalista, tal vez, influenciada por su experiencia personal, tanto como alumna en la secundaria como universitaria.

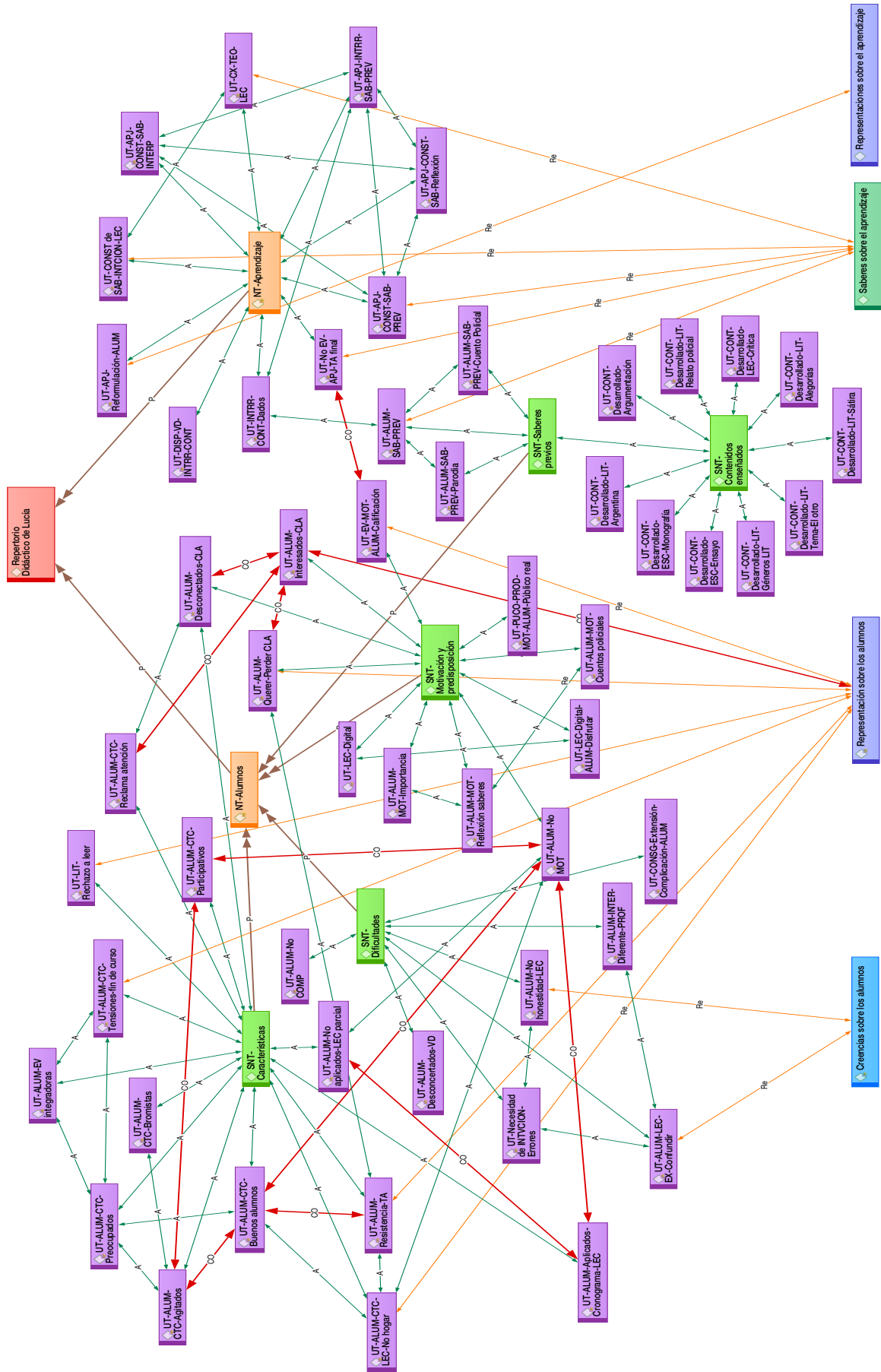
### **3.1.4. Núcleos Temáticos – Alumnos y Aprendizaje**

Según se ve en la *figura 24*, las relaciones más significativas que se observan en estas categorías son entre las imágenes contradictorias de los alumnos. Como ya hemos explicado, se opone una imagen positiva del carácter y el comportamiento de los alumnos





Figura 24: Detalle de las relaciones semánticas entre las categorías UT: NT-Alumnos, NT-Aprendizaje. (G3). Fuente: ATLAS.ti v.8.3



a una negativa. Lucía expresa conocerlos gracia a la experiencia, lo que la lleva a establecer un vínculo afectivo con ellos. La imagen tipificada de los alumnos que ella describe en un primer momento (UCMp1D) inferimos que proviene una representación social, por ejemplo, en los momentos en los que habla sobre las tensiones que están experimentando a causa su último año en la secundaria.

En cuanto al aprendizaje, observamos que la mayoría de las categorías tienen como fuente saberes relativos a las teorías del aprendizaje. Algunas de estas, emergidas de la interacción con Josefina, como veremos más adelante, nos permiten inferir la concepción de aprendizaje que Lucía utiliza en sus clases. Esta se fundamenta en dos pilares, en la interacción y en la relación con los saberes previos. La mayoría de las actividades propuestas y realizadas reflejan una construcción del conocimiento a partir de la interacción profesor-alumnos.

### **3.1.5. Núcleo Temático – Profesión**

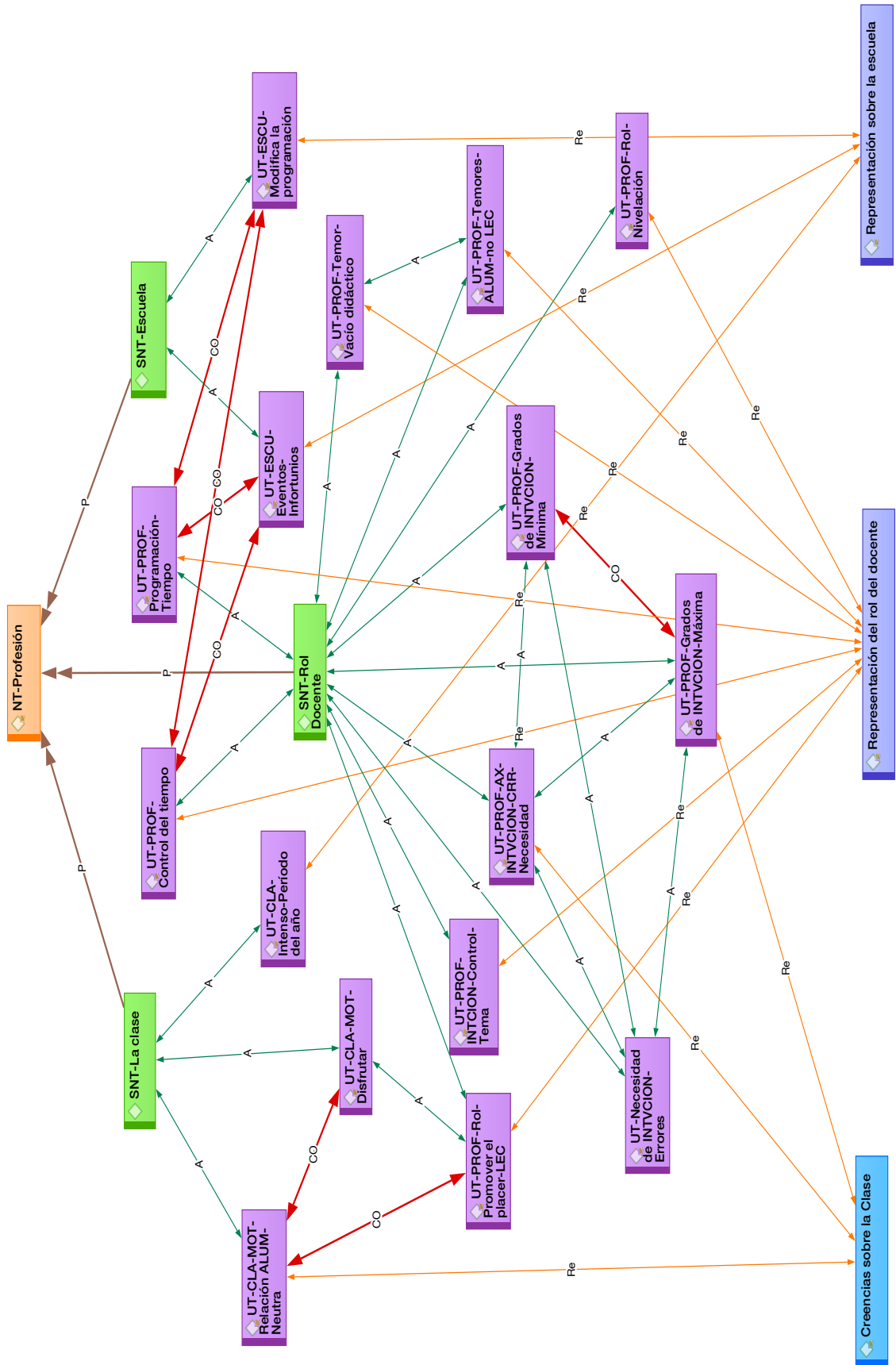
Según la *Figura 25*, el núcleo temático **NT-Profesión**, contiene categorías que refieren a la concepción del rol docente que Lucía tiene, además de la imagen del lugar en el que se desarrolla la profesión, la escuela.

Vemos que el perfil del profesor, para Lucía, se configura a partir de una serie de creencias y representaciones que provienen de su propia experiencia como alumno, ella misma lo confirma en uno de sus enunciados, “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” (UD-AP1D2-B, E3-Lucía). Esta creencia se pone en evidencia cuando Josefina le pregunta por qué negaría que siente “cariño” por los alumnos. Lo que produce dos concepciones de la profesión en conflicto, *UT-CLA-MOT-Relación ALUM-Neutra*, *UT-CLA-MOT-Disfrutar*.

Por otro lado, hemos podido ver que las categorías referidas al control del tiempo tienen una frecuencia de aparición significativa, lo que nos permite interpretar que para Lucía la gestión del tiempo es una preocupación constante.

En relación con la escuela, vemos que está asociada a una imagen negativa. Para Lucía, la institución escolar representa un obstáculo en el normal desarrollo de las clases. Las tensiones que se crean son producidas por las interferencias de las actividades de la escuela con el control del tiempo que Lucía planifica.

Figura 25: Detalle de las relaciones semánticas entre las categorías UT: NT-Profesión. (G3). Fuente: ATLAS.ti v.8.3



### 3.3. Análisis interpretativo de la categoría subjetivemas: imagen de los alumnos y la construcción del rol docente de Lucía

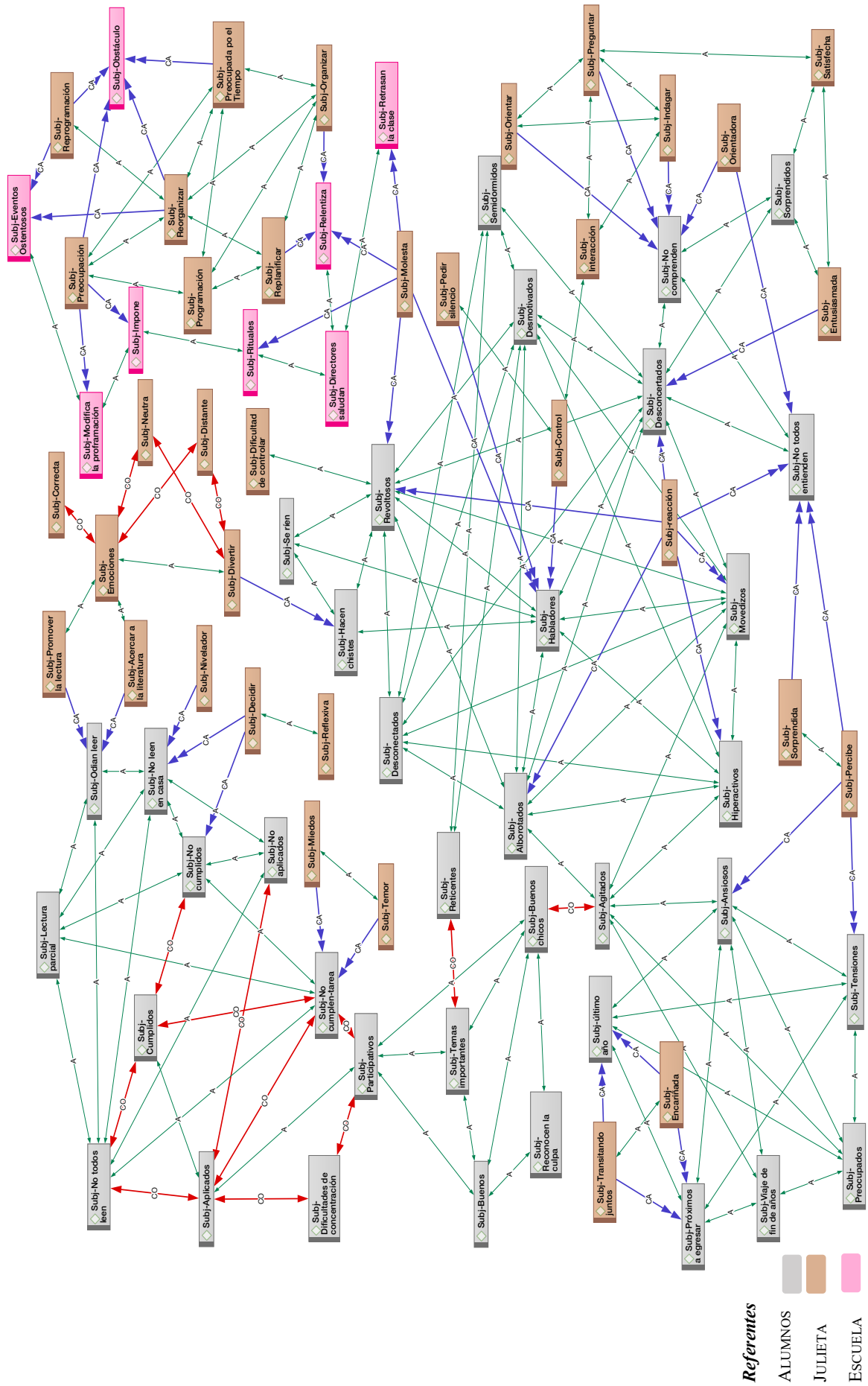
El análisis de las categorías *SUBJ* nos da cuenta de la presencia de tres referentes deícticos en el discurso de Lucía, el referente a ella misma, es decir, el *yo*, a los alumnos, el *ellos*, y a la escuela, el *allí*. A partir de los dos últimos, Lucía construye su rol como profesora.

Como se observa en la *figura 26*, en relación con los alumnos, los subjetivemas identificados están agrupados alrededor de tres tópicos: *alumnos participativos*, *alumnos egresados* y *alumnos no participativos*. El primero y el segundo se relacionan y concentran características positivas, como ser *Subj-Cumplidos*, *Subj-Aplicados*, *Subj-Buenos chicos*, etc. Ante estas imágenes, Lucía asume una postura cercana a ellos, *Subj-Transitando juntos*, *Subj-Encariñada*, *Subj-Emocionada*, *Subj-Divertida*.

La imagen negativa, contraria a las otras, se construye a partir de características que refieren al mal comportamiento o a la indisciplina en el aula, al no cumplimiento con la tarea y a la falta de entusiasmo y compromiso con las actividades de la clase. Como vemos, Lucía asume tres roles que la definen: *guiar*, *motivar* y *controlar*. El primer se construye como consecuencia de las dificultades de los alumnos en los momentos de la actividad, como ser la no comprensión de los textos o de las actividades. El segundo, a partir de la falta de entusiasmo y el desinterés en las clases y por la lectura de los textos, *Subj-Acercar a la literatura*, *Subj-Promover la lectura*. Por último, *controlar*, Lucía reacciona ante los momentos de desorden y ejecuta acciones o gestos que tienen como fin controlar la conducta y/o el cumplimiento de la tarea, *Subj-reacción*, *Subj-Pedir silencio*, *Subj-Control*.

En cuanto a la imagen de la escuela, vemos que los subjetivemas que se asocian a este referente tienen un sentido negativo, *Subj-Obstáculo*, *Subj-Ralentiza*, *Subj-Retrasan la clase*. Los eventos que la institución realiza provocan una interferencia en el desarrollo normal de las clases, *Subj-Rituales*, *Subj-Directores saludan*. Hemos visto que una de las mayores preocupaciones de Lucía es el control del tiempo, *Subj-Preocupación*, *Subj-Preocupada por el Tiempo*, este es una constante en todas sus planificaciones. La escuela, en cambio, obstruye para que las clases no sean dadas en el tiempo que le corresponde. Ante esta fuerza mayor y externa, Lucía no tiene otra opción que resignarse y modificar y replanificar su programa constantemente, *Subj-Molesta*, *Subj-Reorganizar*, *Subj-Reprogramación*.

Figura 26: Las relaciones semánticas entre las categorías SUBJ de las unidades decticas presentes en G3. Fuente: ATLAS.it v. 8.3



- Referentes**
- ALUMNOS
  - JULIETA
  - ESCUELA

### 3.4. Los contenidos de formación y los saberes emergentes

Las categorías CSF que emergieron del análisis nos permiten identificar cuáles son los contenidos abordados en el proceso de formación de Lucía. Como lo demuestra la *figura 27*, a partir de las relaciones de asociación que se establecen entre estas hemos identificado tres temas sobre los cuáles van a girar los contenidos: *las prácticas de lectura, el trabajo con la teoría literaria en la clase y los momentos de producción*.

En relación con la primera, *las prácticas de lectura*, la formación se focaliza en dos momentos, en el modo de realizar la lectura y la puesta en común. La lectura en voz alta se prioriza por sobre la silenciosa, *CSF-LEC-VozAlta-CONJ-PROF*. Esto implica la participación del profesor, quien lee junto con los alumnos. Las pausas o los cortes en la lectura implican una forma de comprobar la comprensión y dar la palabra a los alumnos para que comenten lo que están leyendo, *CSF-Modos de LEC-Comentada-CLA-VozAlta*. El momento para detener la lectura no está pre-asignado por el profesor, sino que son los alumnos quienes deciden cuándo parar y comentar, *CSF-LEC-Detenerse-Interés-ALUM*. Esta modalidad de la lectura en voz alta y comentada durante la clase se opone a la metodología utilizada por Lucía en sus propuestas iniciales. Podríamos pensar que este saber o no estaba presente en su repertorio didáctico o no estaba asociado a este tipo de situaciones. En sus autorregistros de las clases efectuadas vemos que ella aplica este contenido y que obtiene buenos resultados. Esto nos permite interpretar que el proceso de asimilación de este contenido implicó pasar por la experiencia, como modo de comprobación, antes de incorporarlo a su repertorio didáctico.

En cuanto al segundo tema, *el trabajo con la teoría literaria*, las categorías refieren al modo de abordaje. La teoría aparece asociada a la lectura y no como un objetivo de enseñanza, *CSF-CX-CONT-LEC*. El desarrollo de los contenidos se realiza a partir de la práctica y de la interacción con los alumnos, *CSF-INTCION-ACT-RECP-CONT-TEO*, *CSF-CONST de SAB-INTCION-INT del TXT*. En los momentos en los que se realiza el comentario de las lecturas, el profesor va guiando a los alumnos en la identificación de los elementos característicos del género policial e intentando llegar a una definición de cada uno, *CSF-Sentido del ANSIS LIT-Integrar-CONT*. Por otro lado, se hace referencia a la cantidad de análisis literario en comparación con los momentos de práctica. El trabajo con los textos literarios no debe concentrarse en las definiciones o caracterizaciones de los géneros o de las obras, de lo contrario, se llega a una saturación de teoría y se deja de lado los momentos de práctica, *CSF-Saturación de CONT-TEO*. Es decir, el objetivo de



la lectura literaria en la clase no debe estar puesto en el análisis y en ejercicios de reconocimiento, *CSF-LIT-NO-Ejercicios de reconocimiento*.

La presencia de estas categorías nos permite interpretar, por oposición a ellos, que el análisis literario y el abordaje de la teoría son objetivos de enseñanza en sí para Lucía, lo que nos lleva a su concepción sobre la enseñanza de la literatura, tal y como la hemos descrito en el párrafo anterior.

Por último, en cuanto a *los momentos de producción*, observamos que las categorías CSF hacen referencia a la necesidad de designar de un tiempo y un espacio en el proyecto para que los alumnos realicen la producción, *CSF-CLA-Espacio de PROD*, *CSF-Tiempo de PROD*. Este contenido es enunciado en oposición a la cantidad de tiempo que Lucía asigna al análisis literario.

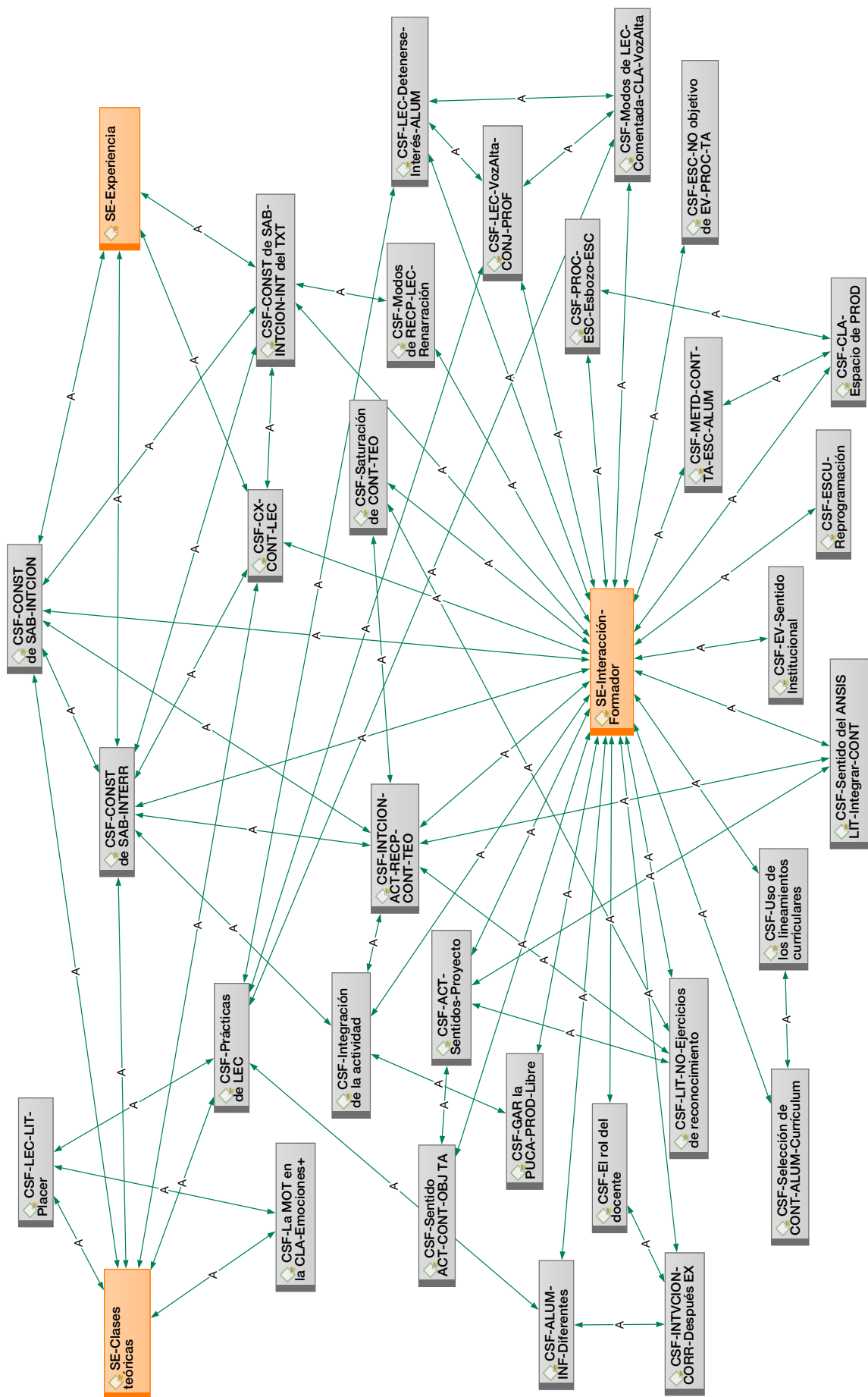
En relación con los contextos de los cuales estos contenidos emergen, *figura 28*, hemos podido identificar tres: *Clases teóricas*, *Experiencia* e *Interacción con el formador*.

La mayor concentración de categorías CSF emergen de la interacción con Josefina, las cuales hacen referencia, como hemos mencionado anteriormente, a tres tipos de contenidos de formación: lectura, modos de desarrollo de contenido y los momentos de la producción.

Observamos en la red una serie de CSF que se interrelacionan y están asociadas a los tres tipos de contextos: *CSF-CONST de SAB-INTERR*, *CSF-CONST de SAB-INTCION*, *CSF-CX-CONT-LEC*, *CSF-CONST de SAB-INTCION-INT del TXT*. Estas hacen referencia al modo de desarrollar el contenido a partir de la interacción y en relación con la práctica. La razón por la que estas 4 categorías estén asociadas a los diferentes contextos se debe a que es un contenido que se aborda durante las clases teóricas en la universidad. Por lo tanto, Lucía afirma conocerlos, pero no los pone en práctica en su metodología de enseñanza. Esto lleva a Josefina a volverlos a explicitar durante las interacciones. En el autorregistro de la primera clase (UCMp2A: Clase 1), Lucía expresa “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” (UM-AE2A3, E5-Lucía). Al realizar una abstracción de los distintos



Figura 28: Contextos de los que emergen las categorías CSF: G3. Fuente: ATLAS.ti v.8.3



momentos que atraviesa este contenido, podemos observar que Lucía pasa por tres instancias hasta llegar a la asimilación del conocimiento. La primera es el aprendizaje de la teoría; esto no implica una asimilación, puesto que no logra ponerlo en práctica en sus planificaciones ni en sus clases anteriores. En el segundo momento, en la interacción directa con su tutora, Josefina insta a Lucía a que aplique esta metodología. Lucía, al sentirse en la obligación de hacerlo, pone en práctica este contenido y se da cuenta que efectivamente es posible desarrollar la teoría a partir de la interacción durante la puesta en común de la lectura. Este es el momento más significativo, puesto que logra asimilar el contenido de formación a su repertorio didáctico a partir de lo experimentado.

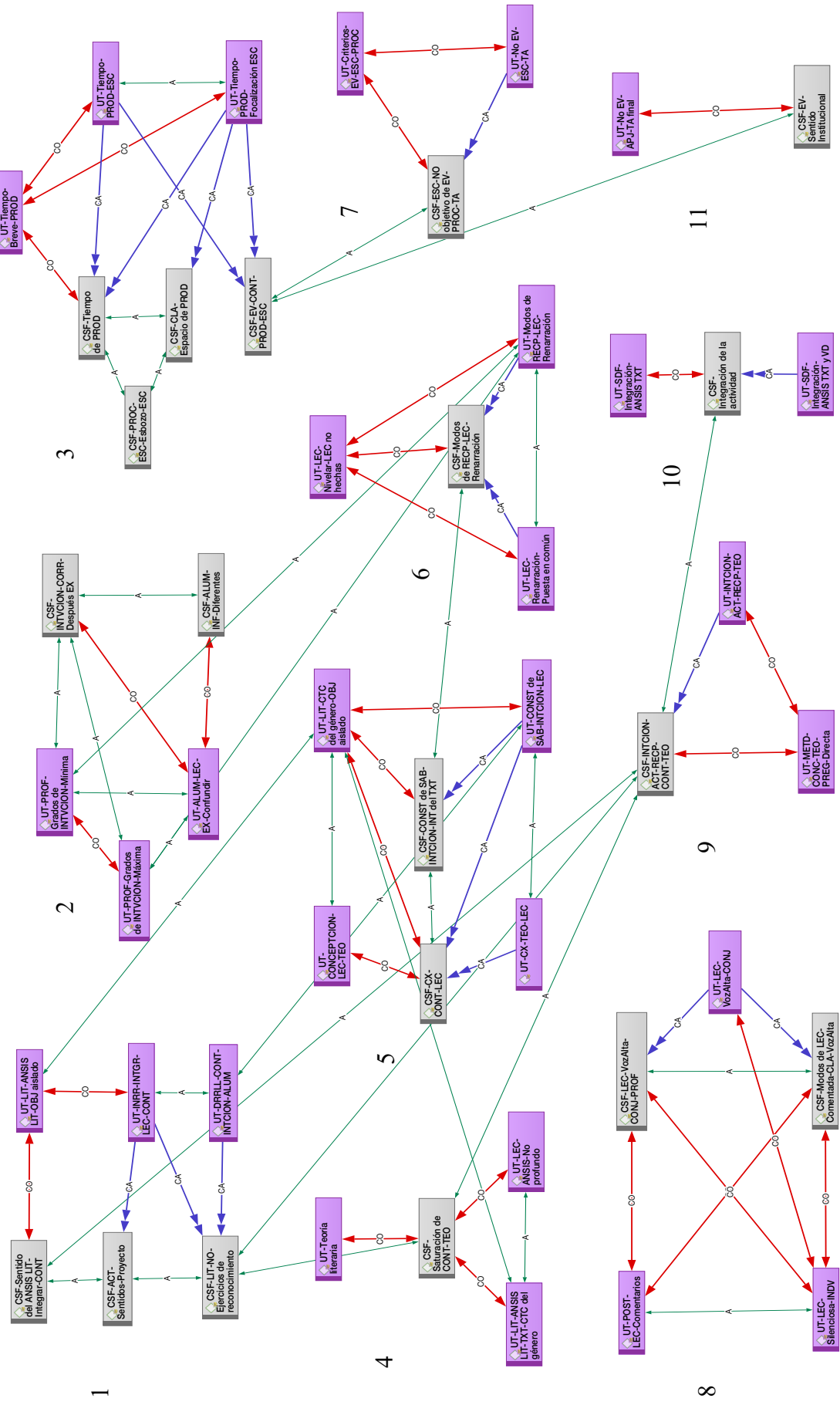
### **3.5. Las resignificaciones de las UT**

En las redes semánticas que se observan en la *figura 29* podemos identificar 11 momentos de resignificación de sentidos durante la interacción entre Lucía y Josefina. Algunos de ellos ya hemos hecho referencia en el párrafo anterior, como ser las redes 1, 3, 5, 6 y 7.

En la red (2) vemos que las categorías *UT-ALUM-LEC-EX-Confundir* se encuentra en relación de contradicción a *CSF-INTVCIÓN-CORR-Después EX* y *CSF-ALUM-INF-Diferentes*. El sentido que se pone en cuestionamiento refiere al momento de las intervenciones del profesor durante la puesta en común de la lectura. Josefina sugiere que este momento debe realizarse luego de que los alumnos hayan finalizado su intervención.

La red (4) presente tres categorías UT, *UT-Teoría literaria*, *UT-LIT-ANSIS LIT-TXT-CTC del género*, *UT-LEC-ANSIS-No profundo*, que se oponen a una CSF, *CSF-Saturación de CONT-TEO*. No encontramos, por el contrario, una nueva UT que emerja como consecuencia del contenido de formación. La ausencia de esta resignificación nos permite inferir que no se ha producido un cambio de sentido en relación con la utilización de la teoría y el análisis literario en las clases de literatura. Esto nos permite reforzar la idea de la resistencia que representa esta creencia en Lucía.

Figura 29: Resignificaciones de las UT en las instancias de interacción entre Lucía y Josefina. Fuente: ATLAS.ti v.8.3



## 4. Análisis secuencial

En este apartado presentamos el análisis secuencial que se desprende del análisis categorial efectuado en el párrafo anterior. Organizamos el análisis en dos grandes bloques: en un primer momento, nos centramos en las acciones planificadas (*AP*) y las abordamos desde las unidades monológicas (*UM*) y las dialógicas (*UD*), luego, las acciones experimentadas (*AE*), también analizadas desde las *UM* y *UD*. La organización interna de cada apartado la especificamos a continuación.

### 4.1. Acción Planificada: Unidades Monológicas y Unidades Dialógicas

En este apartado, realizamos el análisis secuencial de las acciones planificadas (*AP*) del caso de Lucía. El análisis está organizado en tres partes. En un primer momento nos centramos en aquellas unidades monológicas (*UM*) significativas extraídas de la Unidad Contextual Macroproposicional 1: Diagnóstico, (*UCMp1D*).

En segundo lugar, agrupamos las distintas unidades que refieren a la acción planificada (*AP*) por el orden de las clases (*C1*, *C2*, *C3*). Este apartado se estructura a partir de las unidades secuenciales (*US*), es decir, las distintas entradas (*E1*, *E2*, *E3*, etc.), que los enunciadores fueron realizando en el documento original, y por tipo de unidades de análisis: en primer lugar, las *UM* y, luego, las unidades dialógicas (*UD*). Los cuadros que contienen el análisis presentan 4 información, según sea el tipo de unidad. Para las *UM*, la celda superior indica la *US*, es decir, la entrada y el código (*E1*) y el nombre del enunciador, en este caso, Lucía (*E1-Lucía*). Luego, en la primera columna se coloca el código de la *UM* tal y como fue identificado en el análisis categorial (*UM-AP1D1*), en la segunda columna, el contenido textual de la unidad. En la tercera columna, el análisis interpretativo.

En cuanto a las *UD*, en la fila superior del cuadro transcribimos el fragmento del texto al que se refiere en la interacción (*Ref.*), es decir, el tema que motivó la conversación. Luego, en la primera columna, el código de la *UD* (*UD-AP2C1*). La siguiente contiene los turnos de cada enunciador. En cada celda se indica el código de *US* junto con el nombre del enunciador (*E2-Josefina*). La última columna contiene el análisis interpretativo de cada turno.

Códigos	UNIDADES	ANÁLISIS SECUENCIAL
UM-API1	<p>El curso en el que voy a realizar las prácticas está próximo a egresar, con todas las tensiones que eso conlleva. Son 28 chicos, 11 varones y 17 chicas. Con ellos arranqué cuando comencé en la institución el año pasado, y ahora estamos transitando juntos este último año. No voy a negarlo: estoy encariñada con ellos.</p>	<p><i>El conocimiento que tiene Lucía de los proviene de su experiencia, ella está con ellos desde hace un año, cuando comenzó su trabajo en esa escuela. Esto permitió crear un lazo afectivo con los alumnos, “estoy encariñada con ellos”. La expresión “no voy a negarlo” en referencia a sus sentimientos con respecto al grupo, nos permite inferir la presencia de una representación respecto al rol del profesor y los tipos de relaciones que se pueden o deben establecer con los alumnos. La imagen que podría tener Lucía respecto a ello implica que el sentimiento de “encariñarse” no está asociado a la del profesor.</i></p> <p><i>Por otro lado, al hablar de la situación de los alumnos “próximos a egresar” asocia este estado a “tensiones”: “con todas las tensiones que esto implica”. La implicancia de estas tensiones afecta no solo la relación entre ellos, sino también en el desarrollo de las clases. Podríamos interpretar, también, esta asociación a la referencia de una representación sobre los alumnos que se encuentran en su último año de cursado.</i></p>
UM-API2	<p>En general son muy buenos chicos, muy educados incluso, aunque este último año comenzaron muy agitados por ser su tramo final y por el viaje a Bariloche, el cual ocupó sus ansias y preocupaciones hasta el momento del viaje, e incluso varios días de la vuelta (volvieron a fin de agosto y recién la semana anterior, o sea, la primera semana de septiembre, comenzamos a normalizar las clases. Arrancamos el último trimestre, y</p>	<p><i>En este segmento, Lucía describe en detalle cuáles son las tensiones que se viven en lo cotidiano con los alumnos. Ella comienza describiéndolos como educados y buenos chicos, comportamientos habituales en ellos, “en general”. La construcción concesiva con la que va a contrastar estas actitudes positivas nos permite interpretar las características siguientes como comportamientos ocasionales que son</i></p>

ellos están muy conscientes que será intenso, no sólo en Literatura sino en las otras materias: tienen monografías que entregar, las evaluaciones integradoras e incluso la recientemente programada evaluación “Aprender”, de carácter nacional.

*justificados por la situación de ser “egresados”: “agitados”, “ansiosos”, “preocupados”.*

UM-APID3

A pesar de que los cronogramas siempre se transgreden por imposiciones institucionales, amenazas de bombas (que por cierto este año fueron repetidas) e incluso cierto reposo médico que tuve que hacer, estoy muy conforme con los avances que hicimos en el año.

*Lucía explica los motivos por los que se producen las modificaciones en su programación. Entre ellas, podemos ver la presencia de la Escuela, como agente que impone o que hace necesaria la reprogramación. Esto provoca un retraso en el desarrollo del programa. Otras de las razones son los eventos fortuitos, como las amenazas de bombas, habituales en la escuela, que obligan a suspender las clases.*

*A pesar de estos inconvenientes, Lucía expresa que se encuentra satisfecha del avance que logró con los alumnos en el año.*

UM-APID4

Entre ellos, hemos ido incorporando lecturas críticas, realizamos un trabajo de escritura (hasta ahora un ensayo, pero ya tenemos proyectada la monografía y comenzamos a perfilarla), hemos trabajado y reflexionado sobre los géneros literarios e incorporado nuevos (cómo la sátira y las producciones alegóricas), y hemos visto las apropiaciones y construcciones literarias de la figura del “otro” (en varias lecturas hispanoamericanas y argentinas). Al momento de escribir este guion (16/9), terminamos de analizar el discurso argumentativo monográfico y establecimos las pautas de escritura. Tengo proyectado comenzar con la unidad de relato policial en Argentina el martes 20/9.

*Lucía enumera cuales son los contenidos desarrollados hasta el momento. Estos contenidos integran los conocimientos previos que los alumnos disponen.*

*En el área lengua, observamos un predominio de contenidos referidos al discurso argumentativo: monografía, ensayos. Desde lo literario, el trabajo con los géneros y la lectura de autores argentinos y latinoamericanos.*

*Al final, la elección del tema que desarrolla está motivada por la su planificación, “tengo proyectado comenzar...”.*

UM-APID5

Los chicos, en general, son participativos. A pesar de que les cuesta entrar en tema, una vez que comenzamos a reflexionar sobre los saberes suelen prestar atención, en especial cuando ellos consideran que el tema es importante. Sin embargo, muchas veces me detengo para pedirles que escuchen, ya que comienzan con chistes y risas (de los que a

*Lucía, en su descripción de los alumnos, da cuenta del conocimiento que tiene de las características del grupo. Este saber se basa en su experiencia. Las expresiones de habitualidad, como el verbo “soler” y el aspecto verbal del presente habitual y característico son los que nos remiten a la fuente de su saber. En las características que*

veces me hacen participar, lo reconozco), en especial los varones.

*hace de los alumnos se presentan contradicciones que discursivamente se evidencian con las construcciones adversativas: <Son participativos (pero) les cuesta entrar en el tema>. <Prestan atención (pero) hay que pedirles que escuche> Este juego de oposiciones o contradicciones presentes en la figura de los alumnos nos remite a un tipo de representaciones personales o creencias que Lucía ha conformado de sus alumnos a partir de su experiencia.*

UM-APID6

Les cuesta leer en sus casas, suelo incorporar momentos de lectura para nivelar con quienes no leyeron.

*En esta unidad, Lucía enuncia una representación personal sobre los alumnos: "les cuesta leer en sus casas". El verbo "costar" refiere a una dificultad de los alumnos respecto a la lectura en la casa. Ante esta dificultad, la acción que ella debe hacer es la de "nivelar". La nivelación se realiza entre los alumnos que cumplieron y los que no. Una nueva característica se enuncia de su accionar: nivelación.*

UM-APID7

Como las prácticas literarias las entiendo como un *continuum* sostenido en el tiempo, me interesa trabajar los contenidos propuestos para este año lectivo relacionando y conectando con aquellos trabajados en otros años y también con los saberes propios de los alumnos. Con este curso trabajamos en 2015 con relato policial de enigma, negro y de suspenso. Leímos cuentos de Poe, Chesterton, Hammet y Piglia. Además, leímos "Tipología de la novela policial", de T. Todorov, "Sobre la novela policíaca" de A. Gramsci y analizamos la figura del *flâneur* de W. Benjamin pensando en los orígenes del relato policial.

*La acción de conectar las diferentes lecturas que los alumnos realizaron está motivada por una interpretación, "las entiendo", de las teorías sobre las prácticas de lectura, contenido desarrollado en las clases teóricas.*

*Lucía pretende, además, interrelacionarse el nuevo tema con los saberes previos de los alumnos, esto significa, lo trabajado en otras clases, e incluso, en años anteriores. Es por ello por lo que enuncia qué contenidos trabajó con los alumnos en año anterior: el relato policial.*

UM-APID8

Este año, siguiendo los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Provincia me propongo ver relato policial en Argentina desde la perspectiva paródica y la transgresión elementos genéricos y los propios de todo relato policial.

*Lucía basa su acción en los lineamientos curriculares, lo que da cuenta de que posee un conocimiento sobre este instrumento. El contenido a desarrollar en este proyecto es el relato policial argentino. Este tema se relaciona con el contenido desarrollado el año anterior.*

UM-AP1D9	Este curso en particular gusta de los relatos policiales; ya el año pasado pude trabajar muy bien los temas propuestos y ellos en varias ocasiones me pidieron leer el libro de Sacheri y ver la película.	<i>Lucía se refiere a las preferencias de los alumnos y a su experiencia. Estas son sus fuentes de saber que la motivan a seleccionar los contenidos a enseñar.</i>
----------	--	---

## UD-AP

Ref.	Con ellos arranqué cuando comencé en la institución el año pasado, y ahora estamos transitando juntos este último año. No voy a negarlo: estoy encariñada con ellos	
------	---	--

UD-AP1D1	<b>E2-Josefina</b>	<i>Josefina demanda porque debería negar sus sentimientos con sus alumnos.</i>
	y por qué lo negarías?	
	<b>E3-Lucía</b>	
	Contesto en el siguiente comentario.	

Ref.	(...) muchas veces me detengo para pedirles que escuchen, ya que comienzan con chistes y risas (de los que a veces me hacen participar, lo reconozco), en especial los varones	
------	--	--

UD-AP1D2	<b>E2-Josefina</b>	<i>Josefina inicia su comentario clausurando la posibilidad de Lucía de refutar sus afirmaciones. Las evidencias sobre las que se apoya para llevar a cabo esta estrategia son las interpretaciones de lo dicho por Lucía. Añade dos significados concluyentes a las descripciones de los alumnos: Lucía está encariñada con los alumnos. Lucía se divierte con ellos.</i>
	No podés negar que estás encariñada y que te divertís con los chistes. contra qué representación se arman estas afirmaciones?	<i>Josefina detecta que esta descripción se realizó sobre la base de unas oposiciones, y, por ello, indaga sobre qué representaciones fue elaborada. Esta pregunta directa tiene el objetivo de que Lucía reflexione sobre las representaciones que ella tiene sobre los alumnos.</i>

<b>E3-Lucía</b>	<i>En esta entrada, Lucía explicita un complejo mundo de representaciones y reconoce el origen de estas.</i>
Tenés razón, es una incongruencia que llevo conmigo. Releyendo mi propia voz veo la justificación (“no voy a negarlo”, “lo reconozco”) de una actitud que por un lado estimulo (esto de disfrutar de una clase, no yo sola, sino todos los actores – de hecho	<i>Las estructuras sintácticas que expresan oposición nos permiten inferir que estas</i>



---

estoy convencida que Literatura y placer tienen que ir de la mano, aunque muchos odian leer, y acá debo actuar como intermediadora en tanto profesora para lograr este maridaje-) y por el otro lado, me lo reprimo por momentos (y esto lo atribuyo, supongo, a esa concepción primera, de que una clase ser “correcta”, “neutra”, “con distancia” –muchos de los profesores en mi propia biografía escolar fueron así-). Definitivamente es un rollo mío.

*representaciones son presentadas como dilemas.*

*En primer lugar, da la razón a Josefina sobre la existencia de contradicciones en su razonamiento. Ella las llama “incongruencias”. La primera oposición que enuncia refiere su “actitud” respecto a una “clase”: La actitud positiva es relacionada con estimular un tipo de clase en la que los alumnos y ella disfrutaban. La actitud negativa es asociada a la represión de este tipo de clase. La actitud positiva surge de un conocimiento teórico “estoy convencida que Literatura y placer tienen que ir de la mano”, en cambio, la actitud negativa tiene su origen en su historia pedagógica “muchos de los profesores en mi propia biografía escolar fueron así”. La oposición que se desprende de estas actitudes tiene que ver con dos modelos de “clases”: Una clase en la que se disfruta y todos los actores están involucrados frente a una clase “correcta, neutra y con distancia”. Esta es la representación de su dilema, entre lo teórico, lo correcto, la convicción frente a lo histórico, lo heredado, lo incorrecto.*

*Tres representaciones sociales podemos observar. Por un lado, una representación que emerge de la teoría, un modelo de literatura relacionado con el placer. Otra representación tiene que ver con las actitudes hacia la literatura: “muchos odian leer”. Por último, una representación de su profesión. Ella se define como intermediaria entre las dos realidades de la literatura: el placer y el rechazo. Este esquema de acción enunciado en una modalidad deóntica “debo actuar” se coloca dentro de las acciones obligadas de su profesión.*

---

Ref. Les cuesta leer en sus casas, suelo incorporar momentos de lectura para nivelar con quienes no leyeron.

UD-APID3

**E2-Josefina**

Es una opción, claro. pero no sería interesante también probar con la

*Josefina sugiere una alternativa a la propuesta de Lucía, quien realice la nivelación sean los mismos alumnos que realizaron la lectura. Para introducir esta*

renarración a cargo de quienes leyeron para poner en tema a los que no?

*sugerencia utiliza como estrategia discursiva la expresión de opinión. La topicalización de esta estructura permite proteger la imagen negativa de Lucía.*

---

### **E3-Lucía**

Sí! Tenés razón, es una estrategia genial. Además siempre me interesa escuchar la voz de ellos, sus propias apropiaciones de lectura que son muchas veces tan diferentes de las mías e incluso entre ellos difieren.

*Lucía acepta la sugerencia de Josefina. La aceptación se produce a partir de una asignación de un sentido propio a esta acción: “me interesa escuchar la voz de ellos”.*

---

Ref. Este curso en particular gusta de los policiales; ya el año pasado pude trabajar muy bien los temas propuestos y ellos en varias ocasiones me pidieron leer el libro de Sacheri y ver la película.

---

### **E2-Josefina**

Es interesante pensar en esta decisión: son los alumnos los que proponen la lectura (que vos acomodás a los lineamientos curriculares)

*Josefina se detiene en el criterio que Lucía utilizó para la elección de los contenidos. La resignificación que hace de este hecho le permite dirigir el foco a la utilización de los lineamientos curriculares. Lucía parte de la demanda de los alumnos y los adapta a los contenidos curriculares. Este aspecto que Lucía no advierte, Josefina los retoma y los valida.*

---

### **E3-Lucía**

¿Fue un error? En realidad es la única unidad que elaboré pensando en ellos (de hecho, yo no soy tan fanática de los policiales), incluso me queda un poco descolgada del programa que armé para el año

*Lucía no comprende si su gesto significa un error o un acierto. Es lo que la lleva a justificar y a minimizar la decisión “es la única unidad” “yo no soy tan fanática de los policiales” “me queda un poco descolgada del programa”. Estas estrategias llevan a rebajar su nivel de seguridad con el fin de evitar dañar su imagen.*

---

### **E4-Josefina**

(ÉNFASIS) no!!!! cómo va a tratarse de un error!!! al contrario!!!! (ÉNFASIS) me parece súper productivo como enlazaste un pedido de los alumnos con los lineamientos. lo que muestra que los lineamientos son flexibles y se adaptan a las propuestas que hacen los docentes y los alumnos.

*Josefina inicia su respuesta con un énfasis que se explicita con la utilización de los signos de exclamación y el tamaño de las letras. La intención de este énfasis es que clara comprenda que su gesto no fue un error, sino tomo lo contrario, un gran acierto. Vuelve a explicar el sentido del gesto que ella realizó al considerar las demandas de los alumnos. Este hecho le permite institucionalizar sobre la utilización de los lineamientos curriculares.*

UD-AP1D4

UM-AP

E1-Lucía

UM-AP2C1

Comenzamos una nueva semana. Los martes la clase de Literatura comienza en la tercera hora, a las 9:45, después del primer recreo, por lo que la clase comienza alrededor de las 9:55 y me cuesta entre 5 y 10 minutos aquietar los ánimos. Pero hoy vamos a cambiar la rutina: los voy a estar esperando en la puerta del aula al finalizar el recreo y les voy a anunciar que iremos a la sala de computación (allí hay un proyector Smart gigante de reciente adquisición, con acceso a internet, que los profesores podemos utilizar, siempre que no esté ocupado). Se van a poner contentos, así que me van a seguir gustosos. De esa manera, estaré comenzando la clase en el aula de computación a las 9:55 aproximadamente.

*Lucía describe que normalmente tiene dificultades para controlar a los alumnos en los primeros minutos de la clase. Con el fin encontrar una solución para este hecho, propone modificar “la rutina”. No esperará a los alumnos dentro del aula, sino que lo hará fuera del aula para anunciarles que la clase se desarrollará en otro lugar. Lucía espera que este cambio del espacio de la clase logre animar e interesar a los alumnos: “se van a poner contentos”.*

UM-AP2C2

Me propongo para la clase de hoy realizar una revisión de las características del género policial (retomando características que ya trabajamos el año pasado) a partir de la proyección de un corto y un capítulo de serie sobre el género policial. Ambas proyecciones son cortas (7 y 24 minutos respectivamente), por lo que disponemos de algo de tiempo entre una y otra para reflexionar sobre ciertas cuestiones relativas al género. Primero verán el corto policial “El paseo de Maltecci” (1997), dirigido por Guillermo Grillo, sobre un joven escritor en búsqueda de una historia policial ambientada en la realidad cotidiana, por lo que buscará el escenario propicio en los alrededores del barrio de Once. La siguiente proyección será el capítulo 2 de la temporada primera de la serie televisiva *Disparos en la Biblioteca*, de Juan Sasturain, titulada “El extraño caso del señor Renzi” (2012), en donde a través del formato clásico de resolución de un caso policial (con crimen y suspenso) se hace un repaso del género policial en Argentina y se

*Lucía propone, como primera actividad, recuperar los conocimientos de los alumnos respecto a las características del género policial. Para ello utilizará un corto y un capítulo de una serie policial. Estos dispositivos funcionarán como elemento disparador que le permitirá recuperar lo visto el año pasado.*

*Para alcanzar sus objetivos, Lucía propone una interacción en la que, a partir de las distintas escenas de los videos, ella realizará preguntas para orientar a los alumnos a que vayan mencionando las características del género policial.*

analiza mediante una entrevista a Ricardo Piglia el cuento “La loca y el relato del crimen”. A continuación los links: El orden y las actividades pensadas para la clase sería el siguiente: Proyección del corto “El paseo de Maltecci”. Veremos el corto y luego nos tomaremos entre 5 y 10 minutos para pensar algunas cuestiones: *¿Podemos decir que es un corto policial? ¿Hay un detective? ¿Hay investigación? (Vamos viendo qué surge en las “género policial” y cómo Maltecci intenta establecer los elementos propios del género.)* Luego pensar también (si en las intervenciones todavía no surgió): *¿qué elementos propios del género policial aparecen? (Debería surgir, entre todos, algo así: Hammet – policial negro – corrupción – escepticismo – sangre – asesino – investigación – noticia “Asesino maniaco literato” – escenario del crimen, etc., etc.)*

UM-AP2C3

Retomar brevemente contenidos y categorías vistas referidas al género policial. Para que puedan comprender mejor la proyección de Sasurain que verán a continuación, me parece interesante repasar brevemente los relatos policiales de acuerdo a lo que ellos recuerdan en 5 minutos (orígenes del policial, tipología de Todorov, características de los policiales de acuerdo a los autores y las épocas: Poe, Chesterton, Hammet, Piglia).

*Lucia plantea una actividad de recuperación de los conocimientos previos de los alumnos. Realizar esta tarea permitiría a los alumnos comprender mejor la proyección audiovisual. Los saberes que movilizan esta acción son sus conocimientos sobre lo que los alumnos conocen, por un lado, y por el otro, un saber teórico sobre la recuperación de saberes previos que facilitan la comprensión de la tarea siguiente. La duda que expresa no se relaciona con los saberes que posee, sino respecto a los resultados y a la pertinencia de tal actividad. Ella estima que en la primera actividad ya podrían surgir estos temas y que, tal vez, esta no tendría sentido. Para poder resolver esta duda, recurre a su tutora.*

UM-AP2C4

Proyección de “El extraño caso del señor Renzi”, de Juan Sasurain. Esta actividad nos llevará 23 minutos. Cuando termine, nos quedarán entre 5 y 10 minutos de clase; en este tiempo me propongo reflexionar entre todos sobre 3 cuestiones básicamente: Formato del capítulo. *¿Cómo está organizado el corto (o sea, si es un policial o no)? ¿Qué elementos propios del policial aparecen? (Deberían decir, por ejemplo:*

*En esta acción, Lucia denota tres tipos de saberes que ella domina. Por un lado, sobre los conocimientos de los alumnos. Al enunciar lo que ella espera lo que los alumnos “deberían decir” significa que tiene un alto grado de certeza de las respuestas que espera, por lo que le permite puntualizar mejor sus preguntas. Por otro lado, un saber teórico sobre sólido sobre el contenido de enseñanza, el género policial. Por último, resultado de su*

detective – caso – crimen – resolución – pistas. O no, cualquier otra cosa que se les ocurra.) Uso del género policial. Piglia básicamente habla sobre el género. Me gustaría que reflexionen, por ejemplo, sobre lo que él afirma, que el policial (pensando en corriente norteamericana especialmente) se vuelve social, involucra la política. Esto daría pie para pensar el último eje de reflexión.) El policial en Argentina. ¿Qué sucede en Argentina? ¿Se piensa al género como “consagrado” (retomando de alguna manera todo lo que trabajamos sobre el canon literario en Argentina, en clases anteriores)? ¿El género policial en Argentina sigue una línea clásica? (Es interesante también hacerlos reflexionar nuevamente sobre el análisis de “La loca y el relato del crimen”, en boca de Sasturain y el propio autor, ya que los chicos leyeron el cuento el año pasado.) Etc., etc.

*experiencia y de sus saberes, sus preguntas que orientan la reflexión.*

*A pesar de esto, la utilización de expresiones de deseo orientada a los fines marca una distancia entre la precisión de sus conocimientos sobre el contenido de enseñanza ("Piglia básicamente habla sobre el género...") y el resultado que espera lograr con los alumnos ("me gustaría que reflexiones, por ejemplo, sobre lo que él afirma...") No explicita cómo va a llegar a ese objetivo, a través de qué medios o actividades le permitirán lograr este fin.*

## UD-AP

Ref. Retomar brevemente contenidos y categorías vistas referidas al género policial. Para que comprender mejor la proyección de Sasturain que verán a continuación, me parece interesante repasar brevemente los relatos policiales de acuerdo a lo que ellos recuerdan en 5 minutos (orígenes del policial, tipología de Todorov, características de los policiales de acuerdo a los autores y las épocas: Poe, Chesterton, Hammet, Piglia)

### E1-Lucía

[No estoy segura si trabajar con este punto 2, o conformarme con lo que surja de la reflexión del punto 1, que de por sí será abarcadora.]

*Lucia demanda a Josefina por la pertinencia de la actividad que plantea. En su aclaración sobre el punto 1, indirectamente orienta la respuesta, dando a entender de que esta actividad se supondría con la 2.*

UD-AP2C1

### E2-Josefina

Diría que te conformaras. no por puro conformismo sino porque –orientada como pensás- en esa primera discusión van a aparecer estas cuestiones.

*Josefina valida la reflexión de Lucía y le sugiere trabajar únicamente con la primera actividad. Los contenidos teóricos surgirían de esta interacción, por lo tanto, no será necesario preguntar directamente por ellos en una instancia posterior.*

### E3-Lucía

*A partir de la validación, Lucía modifica la propuesta y elimina la segunda actividad.*

Si, estoy de acuerdo, yo también pienso que van a aparecer estas cuestiones en el punto 1. Tacho el punto 2 entonces.

---

Ref. Es interesante también hacerlos reflexionar nuevamente sobre el análisis de “La loca y el relato del crimen”, en boca de Sasturain y el propio autor, ya que los chicos leyeron el cuento el año pasado.

---

**E2-Josefina**

y el corto anterior

*Josefina utiliza una frase nominal aditiva (y) que le permite remarcar a Lucía que es una “necesidad” reflexionar también sobre “el corto anterior”. Este acto de habla no tiene un verbo de orden, pero es posible inferir la intencionalidad del acto: “también debes reflexionar sobre el corto anterior”*

---

UD-AP2C2

**E3-Lucía**

Es cierto lo que decís: si cerramos la clase pensando en los dos cortos al mismo tiempo, la clase que viene o la otra ya puedo ir anunciado lo del corto y ellos pueden ir trazando relaciones

*Lucia acepta lo sugerido por Josefina, sin embargo, le da una nueva resignificación a esta acción, conectado con otras posibles actividades. La estructura condicional le permite posicionarse en el mundo de la hipótesis y desde ahí pensar algunas posibles acciones: puedo ir anunciado..., pueden ir trazando. Estos son los nuevos sentidos que le adhiere Lucia a la actividad sugerida. De esta forma, la acción se ve relacionada con en una concatenación de eventos posibles.*

UCMp3C: Clase 2

**UM-AP**

E1-Lucía

UM-AP3C1

Hoy tengo planeado trabajar centrándome en la lectura y el análisis de “La muerte y la Brújula”. Vamos a dedicarle la clase entera para poder reflexionar con comodidad sobre diversas cuestiones, que detallo a continuación (trataré de seguir este orden en la clase, aunque pueden surgir alteraciones de acuerdo a las intervenciones):

*La propuesta de Lucía tiene como fin analizar el cuento. Por lo tanto, todas las actividades que proponen están motivadas en alcanzar este fin. La aclaración de la intencionalidad “trataré de seguir este orden” está condicionada por las respuestas de los alumnos, lo que nos permite inferir que, dentro de su proceso de planificación, ella considera las intervenciones de los alumnos en la secuencia de acción.*

---

UM-AP3C2

1) *Comprobación de lectura.* Les pregunto si terminaron de leer. Probablemente me dirán que no la mitad de los chicos. Si se sinceran y veo que son mucho quienes no leyeron, les doy 10 o 15 minutos para

*La acción que propone tiene como fuente de saber una representación personal de los alumnos: no todos los alumnos vana ayer. La utilización de la pregunta entre paréntesis (¿terminen de?) nos da indicios de esta*

(¿terminar de?) leer; quiero y necesito hacerlo, para que el análisis que me propongo hacer con ellos sea productivo y puedan participar de la reflexión. Si leyeron todos los chicos, este punto 1) queda inoperante.

*imagen que ella tiene de sus alumnos. No todos los alumnos van a terminar de leer, por más que ella les otorgue un tiempo suplementario. La utilización del verbo “querer” y “necesitar” nos permite observar que su voluntad y su obligación están coordinadas. Por lo tanto, es una acción que tiene una doble motivación. Por un lado, es su deseo, por el otro, es una obligación, una acción necesaria.*

2) *Interpretación lectora.* Básicamente, preguntar si se entendió. Siempre me sorprende observar, cuando hago esta pregunta, que alguno me dice que no entendió el final, o no sabe qué pasa con tal personaje, etc. Estas preguntas me sirven para repreguntar: alguno me pregunta y yo tomo esa pregunta y se la hago a todos. Así son ellos mismos los que van respondiéndose las preguntas. Yo también intervengo, por supuesto, en especial cuando la respuesta no satisface al inquiriente, o hay diferentes puntos de vista. Ocasionalmente, si percibo que el cuento los confundió o que cambian el orden del relato, hacemos un recorrido lineal por el texto (¿Qué sucedió? ¿Y después? Etc., etc.).

*El sentido de la sorpresa en este contexto se interpreta sobre la base de las expectativas que ella proyecta: espera que los alumnos comprendan, pero no todos lo logran, esto es lo que le causa sorpresa. Tal vez sientas representaciones respecto a las capacidades de los alumnos y sobre la complejidad de los textos estarían operando debajo de estas expectativas.*

*Dos tipos de saberes se conjugan en esta acción. Por un lado, el saber que le otorga la experiencia. Es lo que le permite anticipar que no todos los alumnos van a comprender, por lo tanto, considera una serie de acciones que le van a permitir resolver este contratiempo. Del lado de la experiencia, también, están la dinámica y la forma de hacer preguntas. La utilización del presente habitual en el tiempo verbal nos aporta indicios de que esta acción es una acción que ella suele hacer. Por otro lado, un saber teórico sobre la construcción de la comprensión: partir de las respuestas de los alumnos para construir el sentido de la lectura. Este es el saber de referencia que le sirve a Lucía para adoptar esta metodología.*

*La aclaración de los momentos en los que ella interviene tiene la intención de dar otra característica de su rol y de su imagen como profesora. Ella es capaz de intervenir cuando las respuestas no son las correctas y percibe las confusiones, lo que le permite actuar.*

## UD-AP

Ref. Yo también intervengo, por supuesto, en especial cuando la respuesta no satisface al inquiriente, o hay diferentes puntos de vista. Ocasionalmente, si percibo que el cuento los confundió o que cambian el orden del relato, hacemos un recorrido lineal por el texto (¿Qué sucedió? ¿Y después? Etc., etc.)

---

### E2-Josefina

por qué no probás con la renarración y unís ahí los puntos uno y dos? algún alumno más decidido va contando el cuento y

a. los que no lo leyeron se enteran de qué viene

b. los que lo leyeron y se perdieron se van ubicando.

c. se va aclarando el panorama para todos

*Mediante una pregunta introduce un acto ilocutivo directivo indirecto “porqué no probás con...” La sugerencia que introduce mediante este tipo de acto adquiere fuerza en los argumentos que enumera. Estos argumentos son los resultados que podría conseguir con esta acción.*

---

### E3-Lucía

Si a todo, me parece genial lo de la renarración. Pero tengo algunas inquietudes: a. ¿Y si nadie lo leyó? (Es el fantasma propio del profe de literatura, creo.) b. ¿Qué grado de intervención debería tener yo: ninguna – ayuda ínfima – dejarlos hablar aunque confundan todo el cuento? Eso pensando en el peor de los casos, por ejemplo, que tome la voz alguien que no entendió el cuento (repito, el peor de los casos, como que confunda a Lönnrot con Scharlach, o que cambie el final, o similar). Se me ocurre que quizá, si voy viendo que hay una confusión grosera, detener al que habla y preguntarle a los demás: ¿esto es así? ¿qué piensan ustedes? Aclaro, igual, que si alguien toma la palabra, no quisiera interrumpirlo excepto que lo considere necesario.

*En esta entrada, Lucía utiliza todos los elementos discursivos que le permiten situarse en el plano de la duda y la imprecisión. Modalizadores propios como “quizás” “creo” “debería tener” no quisiera” y los tiempos hipotéticos prevalecen en sus enunciados. Pragmáticamente, utiliza un intensificador (alo)reafirmativo que le permite realzar el acuerdo o la adhesión a la sugerencia de Josefina. La construcción adversativa introducida por el adverbio “pero” es el que divide la certitud expresada en el acuerdo con la incertitud expresada en las preguntas que realiza. Estas dudas se dirigen hacia dos situaciones: 1) la posibilidad de que nadie haya leído los textos y 2) su rol en la interacción. En cuanto a la primera, ella reconoce que es un “fantasma” propio de su profesión. Lo que nos lleva a pensar que debajo de esta expresión hay una representación social sobre los alumnos que la lleva a plantearse la problemática. En cuanto al dos, la incertidumbre expresada aquí contrasta con la seguridad con la que había planificado. La inseguridad se crea a partir de un saber teórico que ella tiene*



*respecto a las interacciones con los alumnos: otorgar la palabra a los alumnos.*

*En cuanto a su percepción de las necesidades de acción, Lucía expresa que actuaría o intervendría en el caso de que los alumnos comentan grandes errores. Este representaría una de las situaciones que motivan a Lucía a actuar.*

---

**E4-Josefina**

Tranquila. alguien leyó. y si no... leen en clase y van comentando. lo bueno de ser profesor de literatura contra neurocirujano es que nunca son tan graves las consecuencias! podés ir corrigiendo lecturas demenciales después de escuchar las justificaciones. en general los alumnos no mandan fruta: solo hacen inferencias distintas a las de una (que pueden ser fruta: mirá el guión de Daniela y vas a ver lo que le pasó con el profesor de política que dice mandar fruta a propósito para despertar el espíritu investigativo. )

*Josefina relativiza las consecuencias expresadas por Lucía. A partir de esta estrategia resignifica el rol del profesor y la actitud de los alumnos ante estas situaciones.*

*En cuanto a los contenidos de formación que se infieren de sus enunciados, Josefina indica en que las intervenciones y las correcciones a lo que los alumnos dicen se debe realizar una vez finalizada la exposición.*

---

**E5-Lucía**

Sí, tenés razón!

*Aceptación de la resignificación y las sugerencias realizadas por Josefina. Mediante esta afirmación, inferimos que Lucía incorpora las estrategias de corrección.*

---

Ref. Análisis del cuento. Me voy adentrando así en un análisis del texto, siguiendo categorías usuales del análisis literario: reconocimiento del narrador, tiempo del relato, lugar, personajes... Voy preguntando y espero que ellos vayan reflexionando y respondiendo.

---

**E2-Josefina**

usuales dónde? para quién? para qué? podrías pensar todo esto desde el policial. aquí, sueltos, son un ejercicio de reconocimiento que no aporta al sentido

*Mediante una pregunta introduce un acto ilocutivo directivo indirecto "porque no probás con..." La sugerencia que introduce mediante este tipo de acto adquiere fuerza en los argumentos que enumera. Estos argumentos son los resultados que podría conseguir con esta acción.*

---

**E3-Lucía**

Si, es cierto, no lo había pensado así. En general trato para los textos de darles una mirada analítica (¿narratológica sería la

*Clara comienza enfatizando el acuerdo. El receso de resignificación que ella realiza de la actividad que planea es expresado a través de la expresión "no lo había pensado así".*

palabra?) y de reconocimiento de elementos como el narrador, los recursos utilizados, u otros, para no caer simplemente en una lectura argumental (del tipo comprensión lectora), pero es cierto que depende de las actividades que tengamos proyectadas no siempre es necesario-pertinente-esperable detenernos en esto. De todas formas sí me gustaría pensar con los chicos, por ejemplo, la estructura particular que tiene este cuento de Borges (pienso, por ejemplo, en el rombo y las figuras geométricas que determinan las pistas y los simulacros en el relato), porque es algo no es tan fácil de reconocer en la primera lectura.

*Este enunciado nos permite inferir el proceso interno que generó la observación de Josefina. Los enunciados siguientes se encuentran en oposición mediante una construcción adversativa. En el primero, se enuncia el sentido que ella le daba a la acción. Este sentido estaba validado por la habitualidad. Es una acción que realiza cotidianamente. El segundo enunciado, luego del adverbio adversativo, opone su criterio con el nuevo sentido: la pertinencia de las acciones en función de los objetivos.*

*Sin embargo, en la segunda construcción con sentido adversativo, “de todas formas...” Vuelve a su primera intencionalidad, realiza un análisis literario del texto. Si bien esta intencionalidad se encuentra en el plano de lo hipotético (me gustaría pensar), el fin de la acción se mantiene, aunque resignificado. Esta resistencia nos permite interpretar la fuerza que tiene esta creencia dentro del repertorio didáctico de Lucía, por lo que podríamos suponer que estamos ante una creencia nuclear.*

---

**E4-Josefina**

bueno.

*Josefina valida la intencionalidad de Lucía de realizar el análisis literario del cuento de Borges.*

---

Ref.

3) *Reconocimiento de las características del policial.* Ya establecimos que es un relato, se entendió en la lectura. Intentaré ahora una reflexión sobre los elementos presentes de todo el policial (detective, crimen, pistas, ¿sigue una lógica clásica de policial?, etc., etc.).

UD-AP3C4

**E2-Josefina**

Por qué no podrían ir viendo estas cuestiones mientras renarran y discuten lo que fueron entendiendo del texto? lo que les aparece como sentido? diría que los cuatro ítem podrían ser uno: renarración y comentario del texto.

*Josefina sugiere a Lucía realiza la actividad de reconocimiento de las características del género en conexión con la lectura de los textos. DE esta forma, se lograría darle sentido tanto al análisis literario como al análisis del género. El contenido de formación que se desprende de estos enunciados refiere a la necesidad de relacionar el desarrollo del contenido de la clase con los momentos de lectura, y no hacerlos de manera separada o aislada.*

*De esta forma, el momento de la lectura representaría la actividad central del cual derivaría las otras actividades.*

---

**E3-Lucía**

Sí, me parece bien. Querés que lo reescriba?

*Lucía acepta la sugerencia de Josefina. El enunciado “me parece” nos indica que el grado de aceptación no es plano o no está absolutamente convencida de esta propuesta, aunque acepta realizarla. De esta forma, ella se compromete a recuperar los contenidos en el momento de la lectura y no como una instancia posterior aislada.*

---

**E4-Josefina**

No. lo ponemos acá: renarración. Listo.

*Validación de la propuesta.*

---

Ref. Pretendo dejar algunos interrogantes, que trataremos de contestar ahora o al comienzo de la próxima clase.  
¿Hay inversión de los elementos típicos de un relato policial?  
¿Qué tipo de policial sería, si lo tuviéramos que clasificar?  
¿El detective se comporta de manera “esperable”?  
[Podría dejarles otros interrogantes. Quizá se me ocurran algunos otros al estar frente a ellos.]

---

**E2-Josefina**

Estos interrogantes no son tan misteriosos si van renarrando y comentando el cuento. y estarían funcionando como modo de ir pensando procedimiento y efecto (y no todo separado como ejercicios de reconocimiento)

*Josefina insiste en la reorganización de las actividades en función de su propuesta. Todas actividades propuestas por Lucía podrían ser realizadas mediante la “renarración” por parte de los alumnos. Esta acción permitiría ir dando sentido a los objetivos específicos que cada actividad tenía. Como argumento opone las ideas “relación” con “separado”. En la “relación”, actividad que ella propone, se ubicaría el sentido didáctico de la actividad.*

---

**E3-Lucía**

Entonces esta clase sería algo así como un bloque en donde, a partir de la renarración (que implica una toma de voz, la de ellos), podamos pensar todas estas cuestiones al mismo tiempo. Corregime si no entendí:

a. La idea es que ellos comiencen renarrando.

b. Iríamos entre todos comprendiendo el cuento, en primer lugar. Que se vayan corrigiendo entre ellos (con o sin mi ayuda)

*El adverbio “entonces” con el que comienza Lucía abre una conclusión elaborada por ella a partir de las observaciones de Josefina. Este enunciado contiene el sentido elaborado a partir de un razonamiento de comprensión. Parafraseando, el enunciado correspondería a “esto es lo que entiendo”. El enunciado “corregido si no entendí” refuerza esta idea.*

*El contenido de saber que emerge de esta interacción tiene que ver con las formas o técnicas de recuperación de las lecturas hechas en la casa.*

si alguno no entendió o si quizá otro de los chicos vio otra cosa.

c. Yo empezaría a intervenir para orientar y ordenar la lectura. Los puntos que deberíamos tratar en esta clase, serían: Género policial: en qué se respeta, en qué se desvía. Elementos del cuento: cómo se estructura? Qué tipos de simulacros hay? Analizar, por ejemplo, la frase “al sur de la ciudad de mi cuento” con todo lo que aquí se puede reconocer: narrador –tiempo – ficción... Otros... d. Con todo esto hacia final de la clase, se debería perfilar ya que “La muerte y la brújula” no pretende ser un clásico cuento policial... Ese sería mi pie para comenzar la clase que viene con parodia.

*La replanificación o la modificación de la actividad planificada es motivada por una asignación de un nuevo sentido surgido de una interacción. Este nuevo sentido es una contra-evidencia.*

*Para confirmar que la nueva planificación es correcta, le demanda a Josefina que le corrija si observa que sus nuevas actividades no corresponden con sus sugerencias.*

---

#### **E4-Josefina**

Sip.

*Josefina valida las nuevas actividades. Su respuesta significa que Lucía a comprendido muy bien lo que ella le sugería y que ha sabido traducir las observaciones en actividades más adaptadas al modelo de enseñanza que ella pretende formar en Lucía.*

---

#### **E5-Lucía**

Genial! Entonces tomo esta sinapsis para guiarme en esta clase.

*En vista de la confirmación de Josefina, Lucía confirma que la clase siguiente será según esta segunda versión de la clase.*

### UCMp4C: Clase 3

#### **UM-AP**

##### **E1-Lucía**

UM-AP4C1

Concepto de parodia. La pregunta anterior puede generar dos respuestas: “sí” o “no”. [Lo más probable es que surjan simultáneamente las dos respuestas, creo yo, o que contesten titubeando, mirándome a ver si yo les confirmo tanto una respuesta como la otra.] Más allá de la respuesta afirmativa o negativa, inmediatamente les preguntaré: Pero, ¿qué es parodia?

Concepto que ya trabajamos el año pasado (no sé si lo recordarán, cuando vimos Don Quijote de la Mancha), intentaré que a través

*En esta serie de acciones, Lucía planifica iniciar la clase recuperando el concepto de Parodio. Ella ha trabajado este contenido el año pasado, por lo que le lleva a suponer que los alumnos saben sobre este género textual.*

*Mediante preguntas, guiará a los alumnos en la recuperación de los saberes previos, solicitándoles ejemplos no solo de los textos leídos, sino también de programas de televisión o de videos de YouTube.*

de las intervenciones puedan llegar a sistematizar este concepto de parodia como recurso estilístico. Para ello, les pediré ejemplos (de la televisión, los libros, de youtube, lo que se les ocurra) e intentaré que reconozcan aquellos elementos que no pueden faltar en una parodia (¿humor? ¿inversión de elementos? ¿emulación? ¿caricaturización? y otros).

UM-AP4C3

Las iré escribiendo en el pizarrón de manera que todos veamos, la finalizar, los elementos característicos de la parodia, en simultáneo (muchos de ellos deberían coincidir, por supuesto).

*La finalidad de esta acción es construir la conceptualización de parodia. Mediante la respuesta de los alumnos y utilizando la pizarra como medio se propone llegar a la conceptualización.*

### E3-Lucía

UM-AP4C4

En la clase de hoy me propongo sistematizar el concepto de parodia, a través de actividades de lectura por un lado y de relación con el cuento leído por otro. Me organizaré así: 1. Parodia – trabajo en grupos. Les propondré una actividad grupal. Les pediré que se agrupen en 4 o 5 grupos (de 5 o 6 personas cada uno) y les entregaré a todos una hoja con un concepto teórico sobre parodia. [Cada grupo tendrá un concepto distinto. Pienso en algún fragmento de Bajtin, la definición de Wikipedia, alguna definición de manual de Lengua, y alguna otra conceptualización, tratando de que varíen entre ellas. La idea es que cada una ocupe entre 6 y 10 líneas aproximadamente.] En la misma hoja incluiré una breve lectura paródica [Aquí sí, la misma lectura para todos, así la puesta en común es más fructífera y todos saben qué es lo que dice el texto.] Entonces, le asignaré a cada grupo una conceptualización y le pediré que resuelva las siguientes consignas: Leer y debatir grupalmente, para comprender la lectura. Seleccionar cuatro o cinco palabras, presentes en la lectura, que definan el concepto. Luego, leer la breve lectura paródica. Les daré 20 minutos aproximadamente para esta actividad. Luego haremos la puesta en común. Cada

*Lucia reformula la clase a partir de las sugerencias realizadas por Josefina. Incluye la parodia y las acciones de reconocimiento tal cual como se lo ha pedido Josefina.*

*La conceptualización de la parodia la realizará a partir de la lectura de conceptos teóricos y luego pedirá a los alumnos que intenten reconocer esas características en el texto. De esta forma, los alumnos podrán establecer un sentido entre la teoría y la práctica.*

grupo hablará brevemente sobre la conceptualización que les tocó y dirá las 4-5 palabras que definen una parodia a su criterio. Las iré escribiendo en el pizarrón de manera que todos veamos, la finalizar, los elementos característicos de la parodia, en simultáneo (muchos de ellos deberían coincidir, por supuesto). Luego, cada grupo deberá defender si el texto que le tocó es o no una parodia según la definición. Todo al mismo tiempo: para que la lectura y análisis funcionen como un modo de aprender sobre la parodia.

UM-AP4C5

Anuncio del proyecto de producción de un cortometraje paródico. Una vez que les anuncie el trabajo les daré las consignas de producción, que serán las siguientes: El trabajo será en grupos: les pediré que se agrupen en 5 grupos (de 5 y 6 personas) o en 6 grupos (de 4 y 5 personas) [No me decido qué será lo mejor...], y ese grupo se mantendrá hasta finalizar el proyecto y la unidad. Le asignaré a cada grupo una selección de capítulos adyacentes (que en conjunto abarquen toda la novela), de manera completamente aleatoria. A partir de esa sección de la novela, les propondré realizar un corto filmado (con celular si prefieren con una duración de 4 a 7 minutos, representado por ellos mismos, en donde realicen una parodia de las escenas del libro que les tocaron.

*En esta acción, Lucia da cuenta de su capacidad de gestionar el tiempo y la dinámica de grupo.*

*Asigna a cada grupo la consigna de trabajo, que consistirá en la realización de un video paródico. Esta consigna nos permite observar que ella a considerado la sugerencia de Josefina de seleccionar los contenidos en función de la tarea final que, en este caso, implicó adaptar el proyecto a su intención de incluir el tema de la parodia.*

**UD-AP**

Ref.

Concepto de parodia. La pregunta anterior puede generar dos respuestas: “sí” o “no”. [Lo más probable es que surjan simultáneamente las dos respuestas, creo yo, o que contesten titubeando, mirándome a ver si yo les confirmo tanto una respuesta como la otra.] Más allá de la respuesta afirmativa o negativa, inmediatamente les preguntaré: Pero, ¿qué es parodia?

UD-AP4C1

**E2-Josefina**

Esperá: si vos estás pensando en que no saben qué es una parodia...para qué les preguntás si el cuento es una parodia??? a partir de acá de lo que se trata es de una sistematización del concepto de parodia. Es necesario para qué? porque si vos estás

*Josefina cuestiona la pertinencia de trabajar la parodia como saber a enseñar dentro de la propuesta que Lucia desarrolla. Para ella no tiene sentido este contenido en relación con los objetivos y la tarea final.*

*Mediante una serie de preguntas directas incita a Lucia a reflexionar sobre este hecho.*

	<p>pensando en que harán un corto paródico... habría que plantear precisamente que harán un corto paródico. por qué demorarías tanto esta información?</p>	<p><i>La intencionalidad del acto ilocutivo directivo es, por un lado, que Lucía suprime esta actividad y, por el otro, más orientado a la formación, hacerle notar que los contenidos y los tiempos que se les dedica a desarrollarlos deben estar en concordancia con los objetivos didácticos, con la tarea final.</i></p>
	<p><b>E3-Lucía</b></p> <p>Es cierto. Contesto abajo en una respuesta que englobe todas las respuestas.</p>	<p><i>Lucía acepta la sugerencia de Josefina. Está de acuerdo con que el planteo de la actividad no corresponde con los objetivos de la tarea final.</i></p>
<p>Ref.</p>	<p>La propuesta será leerla y determinar rápidamente si es paródica y por qué nos dimos cuenta de ello. Como acabamos de sistematizar el concepto de parodia, debería resultar ágil determinar los elementos que convierten al texto en paródico (imitación, inversión de elementos, caricaturización de personajes, etc.)</p>	
<p>UD-AP4C2</p>	<p><b>E2-Josefina</b></p> <p>En todo caso, si querés sistematizar el concepto de parodia, podrías entregar a cada grupo una de estas breves parodias y la definición. y que cada grupo tenga que defender si el texto que le tocó es o no una parodia según la definición. todo al mismo tiempo: para que la lectura y análisis funcionen como un modo de aprender sobre la parodia. (no al final un reconocimiento para mostrar que se aprendió)</p>	<p><i>Josefina vuelve sobre su observación realizada anteriormente, luego de haber interpretado de que Lucía tiene interés en desarrollar el concepto de parodia. Su enunciado comienza con la expresión “en todo caso”, cuyo sentido nos remite al contenido del comentario anterior. Parafraseando esta expresión, el sentido que adquiere sería el mismo de “a pesar de mis argumentos”. La construcción condicional “si querés sistematizar el concepto de parodia, podrías...” utiliza, como verbo principal, “querer”, lo que coloca el criterio utilizado por Lucía en el plano del deseo, más que en lo pedagógico. La utilización del mitigador “poder hacer” en condicional es una estrategia de cortesía hacia la imagen negativa.</i></p> <p><i>Le sugiere reorganizar las actividades con el fin de otorgarles un sentido didáctico a la acción de reconocimiento.</i></p>
<p>UD-AP4C3</p>	<p><b>E3-Lucía</b></p> <p>Visto que con la nueva planificación adelanto el anuncio del corto, ¿conviene de todas formas que divida la novela y que a cada grupo le toque una parte, o que cada grupo haga una propia versión de la novela (eso les llevaría más tiempo, supongo)?</p>	<p><i>Lucía pide una opinión respecto a la nueva organización de la clase. La consulta se focaliza en el modo de organizar la distribución de la tarea.</i></p>

### **E6-Josefina**

a mí me gustaba la idea de pastiche. que la novela completa pueda “leerse” desde las distintas versiones de los fragmentos... además me parece que al no tomar todo el texto, pueden concentrarse más en las distintas

*Josefina sugiere distribuir los capítulos de la novela a cada grupo en vez de darles la posibilidad de realizar los cortos sobre toda la obra. El argumento que utiliza para sostener su propuesta es el tiempo que disponen.*

---

### **E7-Lucía**

Sí, es cierto. Breve replanificación para la próxima clase.

Como la renarración de “La muerte y la brújula” nos va a llevar entre 20 y 30 minutos, pensaba trabajar el concepto de parodia inmediatamente después, entregando las conceptualizaciones a cada grupo, pero en lugar de trabajar una breve lectura paródica (como habíamos propuesto en la planificación original) reemplazaré esta última por el cuento de Borges. Organizaré la clase de la siguiente manera: Renarración de “La muerte y la Brújula”. A partir de las interpretaciones de los chicos, ir comprendiendo el cuento entre todos, y analizar algunas pocas cuestiones sobre el cuento que nos ayuden a pensar las características del policial (como el duelo intelectual entre Lönnrot y Scharlach, el cazador cazado, etc.). Parodia – trabajo en grupos. Les propondré una actividad grupal. Les pediré que se agrupen en 4 grupos y les entregaré a todos y cada uno de los chicos una hoja con un concepto teórico sobre parodia. Le asignaré a cada grupo una conceptualización y le pediré que resuelva las siguientes consignas: Leer y debatir grupalmente, para comprender la lectura. Seleccionar cuatro o cinco palabras, presentes en la lectura, que definan el concepto. Relación con “La muerte y la brújula”. ¿Sería una parodia según el concepto trabajado? Les pediré, además, que defiendan su postura. Les daré 15 minutos aproximadamente para esta actividad. Luego haremos la puesta en común. Cada grupo hablará brevemente

*En función de la sugerencia de Josefina, Lucía modifica toda la propuesta, incorporando la posibilidad de que cada alumno lea un capítulo de la novela. Luego, en la integración, cada grupo realizará su interpretación.*



sobre la conceptualización que le tocó y dirá las 4-5 palabras que definen una parodia a su criterio. Las iré escribiendo en el pizarrón de manera que todos veamos, la finalizar, los elementos característicos de la parodia, en simultáneo para cada postura teórica. Este ejercicio nos debería hacer reflexionar sobre: \* la idea de que no hay una sola concepción de parodia, \*que la evolución del concepto ha cambiado a lo largo del tiempo, \*la importancia de sistematizar el concepto desde una postura teórica (y sostenerlo) o más, para que la apropiación que hagamos de un texto pueda enriquecerse. Luego, cada grupo deberá defender si el cuento es o no una parodia según la definición que le tocó. Todo al mismo tiempo: para que la lectura y análisis funcionen como un modo de aprender sobre la parodia.

---

#### **E8-Josefina**

Y si para que los dos momentos vayan juntos (definir parodia (de varias maneras) y pensar si el cuento de Borges lo es les propusieras de entrada que cada grupo fuera borges que explica (cada uno con el material que tuvo que analizar) por qué su cuento es una parodia. algo así como: conferencia magistral de JLB: por qué escribí una parodia

*Mediante la utilización de una estructura condicional, recrea una situación hipotética que le permite proponer otra manera de pensar la actividad.*

#### UCMp5C: Clase 4

#### **UM-AP**

#### **E9-Lucía**

UM-AP5C1

Es viernes, así que la clase es más corta: eso ya lo sé de entrada. Voy a tratar de focalizarme en tres cosas, tratando de que ninguna quede afuera de la clase de hoy: 1) retomar el concepto de parodia, muy muy muy brevemente; 2) anunciar el corto, consignas y fecha de presentación, con la respectiva organización de los grupos de

*A partir de lo sucedido en la clase 3, Lucía reformula toda la planificación. Precisa sobre qué actividades se centrará. Además, tienen en cuenta el tiempo del que dispondrá para llevar a cabo la nueva propuesta.*

trabajo; 3) comenzar a leer la novela de Sacheri.

UM-AP5C2

Les voy a pedir al comienzo de la clase a las chicas que suelen copiar todo lo que escribo en el pizarrón las palabras que definían el concepto. Las vuelvo a escribir (también para que el ejercicio de leer y entender que ellos hicieron no haya sido en vano, darle importancia a sus voces). Con esas palabras, les pregunto si entendieron qué es parodia. Me van a decir que sí. Les voy a pedir entonces que ellos la definan con sus palabras. Los iré ayudando, si hiciera falta. La idea es que ellos refresquen a través de la sistematización espontánea del concepto en que consiste el procedimiento, ya que inmediatamente después les voy a anunciar el proyecto del corto.

*Lucía se propone recuperar lo trabajado en la clase anterior sobre el concepto de Parodia. Para ello solicitará a los alumnos “que suelen copiar todo...” lo que ella escribe en la pizarra. A partir de esto, volverá a escribir aquellos conceptos fundamentales.*

*Su intención es que los alumnos puedan decir con sus propias palabras qué entienden por Parodia. Para Lucía, la reformulación de los conceptos representa una forma de apropiación de los saberes. Por lo tanto, si los alumnos logran decir con sus propias palabras la definición, significará que comprendieron.*

*La intención de recuperar estos conceptos se justifica por la acción siguiente, dar la consigna de trabajo: realización de una parodia.*

UM-AP5C3

2. Anuncio del corto. Les anunciaré el proyecto: consignas, grupos, designación de episodios, sinapsis, guion, parodia, fecha, jurados, festival. Todo en un único documento, todo en una hoja que les voy a entregar. Estableceremos los grupos, anunciaré la proyección de la película. Nos llevará un rato, van a tener dudas, podrán quejarse, charlaremos y negociaremos.

*El momento de presentar la actividad representará para Lucía un momento de tensión. A partir de sus creencias sobre la motivación de los alumnos hacia este tiempo de actividades, da por hecho que van a quejarse o rechazar la propuesta.*

## UCMp6C: Clase 5

### **UM-AP**

#### **E1-Lucía**

UM-AP6C1

Análisis de los elementos humorísticos. En este caso, la parodia del cuento implica también comicidad. Me interesa que reconozcan si hay humor y cómo aparece reflejado en el texto. Intentaré partir de ciertas preguntas para pensar entre todos los recursos humorísticos. ¿Hay humor en el relato? ¿Por dónde pasa? ¿En qué consiste la burla a Molinari? ¿Podemos hablar de

*La actividad que propone es un análisis literario con el fin de que los alumnos puedan conocer las características del lenguaje literario. Este conocimiento les permitiría, como fin último, realizar la tarea. Este tipo de actividad nos permite observar una representación en relación con la lectura de los textos literario. Una representación cuyo origen se relaciona con su formación*

burla al lector? Además, trataré de reflexionar con ellos sobre la coloquialidad del lenguaje y el humor: ¿qué personajes utilizan un registro coloquial? ¿Podemos pensar que la utilización de lenguaje cotidiano puede acercar el relato a la cotidianidad del lector y otorgarle comicidad? [Me interesa trabajar este aspecto del cuento porque quisiera relacionar la coloquialidad del lenguaje en tanto generadora de comicidad en la novela de Sacheri, que comenzaremos a trabajar la próxima clase.]

*disciplinar. La secuencia de acciones que esta representación requiere es: lectura del texto, conceptualización y análisis de los recursos literarios, conocimiento de los recursos literarios, producción escrita. El puente entre la lectura y la producción está construido por este tipo de análisis. En el enunciado final entre paréntesis explícita la intencionalidad y su objetivo: "Me interesa trabajar este aspecto... porque quisiera relacionar..."*

UM-AP6C2

Como nos quedó afuera comenzar con la novela de Sacheri, dedicaré una parte de la clase a la actividad de la lectura en conjunto. Leeremos el capítulo inicial, "Despedida", e iremos leyendo y deteniéndonos en algunas cuestiones como el narrador, los saltos temporales, el registro informal (y también el desvariante de sus pensamientos) que utiliza en presente versus el registro que utiliza en pasado, qué pasa cuando el narrador cumple la función de escritor, la comicidad (en los giros lingüísticos, en las puteadas, en el voceo), la presentación de los personajes, la identidad del narrador y la autoparodia.

*Lucia retorna la sugerencia realizada por Josefina sobre el tipo de lectura que se puede realizar en estos contextos. A partir de lo sucedido en la clase anterior, replanifica toda la propuesta y tiene la intención de centrar la tarea en la "lectura conjunta".*

*Nuevamente, su representación sobre la manera de trabajar la comprensión lectora en relación con el análisis literario la lleva a precisar de qué manera realizaría esta lectura. Los criterios para detener la lectura tienen como base sus saberes sobre teoría literaria: "iremos leyendo y deteniéndonos en algunas cuestiones como el narrador, los saltos temporales, el registro que utiliza..."*

*Esta representación la lleva a alejarse de las posibilidades de comprensión de los alumnos.*

UM-AP6C4

Para no atrasarnos con el cronograma, sería conveniente que también arranquemos con la proyección de la película. O sea, en esta hora, leer entre todos el primer capítulo, hablar a grandes rasgos de toda la obra, y en la segunda mitad de la hora, comenzar con la proyección en el aula. Se acortan los tiempos; quedaría algo así para las clases que quedan:

CLASE 5 (4/10): leer cap. "Despedida" y comentarios sobre novela / comenzar proyección Film.

(5/10): Proyección Film.

*Con el fin de avanzar con lo planificado, decide proyectar la película. El valor de fiabilidad que este enunciado adquiere se debe a la expresión de la duda en torno a este tema. Esta duda se instala en la modalidad de utilización de este dispositivo: el modo de proyección, los tipos de cortes que debe hacer, etc. Son cuestionen que nos hablan de un tipo de saber práctico en relación con este tema.*

CLASE 7 (7/10): Finaliza la proyección del film.

(11/10): Trabajo sobre el guion + corto.

(14/10): Trabajo sobre el guion + corto.

(19/10): Trabajo sobre guion + corto.

(21/10): Festival. Proyección de todos los cortos (pastiche). Selección de 3 finalistas.

(25/10): Proyección de los 3 cortos finalistas. Decisión final del jurado (1°, 2° y 3°). Con esta nueva organización del cronograma, se condensan algunas clases, pero se mantiene la estructura y el proyecto original.

## UD-AP

Ref. Con estas últimas reflexiones debería estar terminando la clase de hoy. Anunciaré que trabajaremos con la novela de Sacheri a partir de la clase que viene, así que además de la lectura les pediré que traigan la novela (en formato digital –muchos prefieren el celular, ya me dijeron que consiguieron la novela en pdf- o la edición en formato libro).

UD-AP6CI

---

### E2-Josefina

Otra vez la parodia del policial? ya van tres!! acá aparece el humor (que hay que ver si aparece...) por qué no trabajás más detenidamente la novela de ES en vez de proliferar en textos que apuntan (se supone) a lo mismo?

*Comienza su intervención cuestionando la elección del contenido. Resalta la redundancia del tema de manera enfática, “ya van tres!!”, lo que indirectamente le sugiere que debe avanzar con el desarrollo del proyecto. Otro aspecto que cuestiona es la inclusión del recurso del “humor”. Los enunciados entre paréntesis “(que hay que ver si aparece...), (se supone)” tienen como intención poner en duda la pertinencia de su inclusión en relación con la lectura del texto.*

*Mediante una pregunta le sugiere centrarse en el trabajo con el texto central, en lugar seguir sumando textos que hablan sobre él.*

---

### E3-Lucía

Ok, siguiendo el nuevo cronograma, esta clase sería la segunda sobre la novela de Sacheri. Avanzaría sobre la novela de

*Lucía se limita a aceptar la observación de su tutora sin dar cuenta de si está en desacuerdo o no.*

manera menos puntual que en la introducción, reconociendo con los chicos la estructura, los tiempos de la narración (más bien los saltos temporales que propone el narrador), y otros elementos. La tacho.

*Nuevamente, las representaciones sobre los modos de lectura vuelven a emerger. Esta representación de trabajar la comprensión lectora a partir de los elementos discursivos, “la estructura, los tiempos de la narración...” es la fuente de saber que moviliza su acción.*

### **E12-Lucía**

#### **DUDAS CON RESPECTO A LA PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA Y SUS CORTES**

Habría dos opciones, según lo que entendí:

1. PROYECTARLA ÍNTEGRA, CON CORTES. Se me generan varias inquietudes, todas referidas a dónde hacer los cortes: a) Según las secciones que van a trabajar los chicos (o sea, 4 cortes en total, sin incluir el final). Esto implicaría que, a medida que terminemos cada sección, vaya cortando la proyección y pensando entre todos cómo se dio la transformación de la novela a la peli, qué decisiones se tomaron, que sucede con los personajes, etc, etc. b) Según nuestras lecturas. O sea, detenernos en algún lugar de interés: personaje cambiado, voz de narrador vs. Voz del personaje, lugares, tiempo del relato vs tiempo de la historia, etc, etc. c) Random, cortes aleatorios. Esta opción no la prefiero, va contra la lógica autoimpuesta de la planificación docente. ¿Se corta donde pinte? ¿Qué se comenta? Me genera más interrogantes que repuestas.

PROYECTARLA PREVIAMENTE (DI)SECCIONADA. Más dudas: ¿Qué corto? ¿Qué criterio sigo? b) Y si hago una preselección, ¿la proyecto de corrido? ¿Comentamos al final? Igual, son sólo dudas, me interesa hacer el comentario de la peli, pero intento por sobre todo encontrar un hilo conductor a los comentarios, del tipo, no sé, ¿transformaciones del texto a la versión filmada? ¿impresiones de los chicos al mirar el film?

*De los modos de proyectar que propone para la opción 1, la C es la que no prefiero, puesto que para ella implica en cierta forma perder el control de la actividad, “esta opción no la prefiero, va contra la lógica autoimpuesta de la planificación docente” De este enunciado podemos observar el sentido que ella le otorga a la planificación, es una guía de la clase que le permite controlar la acción.*

---

### **E13-Josefina**

tb transformaciones de la versión fílmica que les interesen para sus propias versiones fílmicas... estamos pensando mientras ocurre, no? no es que haya una fórmula exitosa probada y le damos para adelante. vamos viendo sobre la marcha!!! yo me inclinaría por la elección b. porque responde más a cuestiones del relato (que la a. que sigue pegada a la historia). ahí habría unas complejidades disciplinares lindas para discutir. Pero en una de esas a los cortes b. (que vos planificaste, claro, sos la profe!!) se le puede sumar algún random que venga de parte de los chicos. quizás hay algo que les llame poderosamente la atención y que valga la pena retomar y señalar. también puede ocurrir que digan profe, queremos ver la peli!!! y entonces al cuerno los cortes!! Y comentan todo junto al final. serían experiencias nuevas que se van dando en la escuela. así como leen literatura con cortes ven pelis con cortes: solos leerían y verían de corrido. es un poco molesto para el espectador entusiasmado que le anden cortando, pero acá sería una especie de clínica que piensa sobre objetos terminados para pensar los propios.... sigamos investigando!!!

*Josefina responde a las dudas de Lucia, intentando rebajar la tensión que le genera la planificación del modo de proyección de la película. En primer lugar, refiere al hecho de que estas acciones se deciden mientras se desarrolla la actividad. No es algo que se pueda prever con precisión. Luego, da su opinión de cuál de las actividades propuestas podría ser la más adecuada. Sin embargo, abre la posibilidad de que estas puedan intercalarse.*

### UCMp7C: Clase 6

#### **UM-AP**

#### **E1-Lucía**

UM-AP7C2

Me acaba de llegar un mail de la directora con la agenda de octubre y noviembre, lo cual me pone en la necesidad de reprogramar las fechas. Tantos cortes programados y no programados de las clases afecta de alguna manera la continuidad, porque paso de ver al curso 3 veces por semana a verlos 2 veces, o incluso 1. No es muy significativo, pero sí implica que debemos tomarnos unos minutos al comienzo de cada clase para retomar

*La reprogramación que realiza está motivada por lo realizado en la clase precedente. Por otro lado, menciona las dificultades que le genera los eventos de la escuela. El calendario escolar que se modifica constantemente produce que lo planificado se deba modificar y que los alumnos estén “más desconectados del ritmo de trabajo”. La utilización del discurso deontico de obligación y de deber representan la motivación de las acciones. La voluntad es*

(repensar a veces) el punto en el que dejamos la clase anterior. Cuando veo a los chicos con menos frecuencia, o ellos no tienen una semana de 5 días (por amenaza de bomba, asueto, feriado, fiesta, o lo que sea), suelen estar más desconectados del ritmo de trabajo.

*eterna e impuesta, por lo tanto, ella no tiene otra opción que realizar lo que debe ante este tipo de situaciones.*

UM-AP7C3

Me propongo en esta clase comenzar con la lectura y el análisis de la novela de Sacheri, “La pregunta de sus ojos”, centrando la atención en el primer capítulo y reflexionando, además, sobre el uso del lenguaje coloquial que hace el narrador (al referirse al presente del relato), sobre las categorías narratológicas y sobre los elementos del género policial presentes en la obra.

*Nuevamente, en esta clase, Lucía se propone realizar un tipo de lectura que centrada en el análisis literario del texto. La lectura se focaliza en el discurso.*

#### UD-AP

Ref.

Reflexionar y reconocer, a partir de la lectura conjunta este primer capítulo y de la lectura particular que los chicos hayan hecho del resto de la novela, qué elementos propios del relato policial encontramos, cuáles son los personajes que aparecen, en qué consiste la investigación, etc. *¿Estaríamos en presencia de una novela policial o se combinan en la obra otros elementos (por ejemplo, historia de amor)?*

UD-AP7C1

**E2-Josefina**  
no es parte del policial????

*Mediante una pregunta enfática remarca que la pregunta que tiene la intención de realizar no tiene sentido dentro del contexto.*

**E3-Lucía**  
Viéndola de vuelta mi pregunta no tiene mucho sentido.

*Acepta la observación de Josefina. Se da cuenta que su pregunta no tiene sentido.*

#### UCMp8C: Clase 7

#### UD-AP

Ref.

Dedicaré todo el resto de la clase en acercarme a los grupos y orientarlos, pensar con ellos, responder inquietudes. *¿Se respetan todas las escenas? ¿Cómo se representan, por ejemplo, los pensamientos del narrador? ¿La historia y los personajes se respetan punto por punto?*

**E2-Josefina**

esta es la única clase para trabajar el corto? para filmarlo? para todooooo? ojo porque es en el GUIÓN DEL CORTO en el que vas a trabajar los conceptos que vienen recorriendo por otra parte: hacen primero el corto y después miran la película? te parece que vale la pena ver la película entera si las preguntas son “¿Se respetan todas las escenas? ¿Cómo se representan, por ejemplo, los pensamientos del narrador? ¿La historia y los personajes se respetan punto por punto?”. No se puede ver en un ratito de peli todo esto?

*Josefina dos tipos de observaciones. La primera se focaliza en el proceso de escritura que demandaría la actividad. La comprobación de la adquisición de los saberes por parte de los alumnos podrá verse en esta instancia. Sin embargo, Lucía no tuvo encuesta este aspecto importante en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuestiona la cantidad de actividades que propone realizar en tan poco tiempo. La complejidad del cuestionario no corresponde con el tiempo del que dispondrían.*

*Discursivamente utiliza preguntas para dirigir sus observaciones.*

**E3-Lucía**

Según el nuevo cronograma, retomaría las consignas del cortometraje, y ahora sí, les daría un panorama general del concurso y cómo lo cerraríamos. Empezaríamos a trabajar con el guion y el corto. Tacho la clase de abajo: una porque no aplica, dos porque todas las pautas del corto las transcribí en la clase 3. Me tendría que centrar en el armado de un guion que organice su corto? Teniendo en cuenta que serían tres clases que dediquemos a pensar el corto en clave paródica... Por supuesto que un guion va ordenar su trabajo, pero como antes me había tomado a la ligera el cortometraje, entiendo ahora que probablemente sea lo mejor preparar un guion previo...

*Acepta las observaciones y decide modificar todo el plan. El trabajo, en esta oportunidad, se focaliza en el armado del guión.*

*Luego, en otra pregunta, para reafirmar su decisión, pregunta si efectivamente debe centrar la clase en la escritura del guión.*

**E6-Josefina**

Sí, claro que sí! con guión. pueden armar primero una sinopsis y después desarrollan el guión

*Reafirma su sugerencia y insiste en trabajar la escritura como proceso: esbozo-escritura.*

**E7-Lucía**

Duda sobre duda: ¿el guion me lo entregan con el corto (para evaluarlo con el conjunto) o lo tomamos como un sine qua non entre las tareas de elaboración del corto? (Pero en el último caso, ¿lo observo por arriba, en el sentido de cerciorarme que lo tienen, o leo

*La duda, ahora, se dirige hacia la evaluación de la producción escrita y de qué forma se integra con el producto final.*

*La duda que expresa nos permite ver dos concepciones que Lucía tiene respecto a la evaluación. En torno al guión se confrontan estas concepciones: como control de los*



cada guion, con devolución, con comentarios incluso que los ayude a arreglar-mejorar-cambiar las propuestas de cada grupo?)

*alumnos, “lo observo por arriba, en el sentido de cerciorarme que lo tienen...”, y como parte del proceso de aprendizaje, “con comentarios incluso que los ayude a arreglar-mejorar-cambiar la propuesta...”. Cada una de estas opciones engloban una manera de acción y una actitud hacia lo producido por los alumnos. En la primera, el sentido está dado solo para el profesor. El único interés de evaluar es corroborar que los alumnos realizan lo que se les demanda. El segundo, es una evaluación significativa para los alumnos. Las observaciones y comentarios del profesor contribuyen al proceso de creación.*

---

### **E8-Josefina**

Sinopsis y guión. son condiciones para armar el corto. (no importa si después el corto cambia cuando lo filmen. pero que arranquen con un guión escrito. no es sencillo!)

*Josefina aclara el sentido que tiene la sinopsis y el guión dentro de la producción del corto. El corto que realizarían los alumnos es el producto de las actividades anteriores, sin estas, no se podría llevar a cabo la actividad final.*

*Para la tutora, el aprendizaje se produce y se observa en el proceso, no en el producto.*

---

### **E9-Lucía**

Gracias!

*Lucía se limita a agradecer la respuesta de Josefina, pero no expresa un acuerdo o desacuerdo con respecto a la evaluación de las producciones. Sin embargo, podemos inferir que acepta la idea de no evaluar las producciones escritas.*

UCMp9C: Clase 8

**UM-AP**

**E1-Lucía**

UM-AP9CI

Nos quedan 40 minutos de película, así que terminaremos este viernes 14 (sí o sí). Me gustaría además que comentemos los cambios entre “La pregunta de sus ojos” y “El secreto de sus ojos”, preguntándoles por qué sucedieron estos cambios e incitándolos a pensar qué sucede con las partes que le tocó a cada grupo. Esto nos va a ocupar toda la clase.

*La reprogramación que realiza es motivada por lo sucedido en la clase precedente. Dos tipos de actividades propone. Por un lado, la finalización de la proyección de la película y por el otro, un análisis comparativo entre el filme y el libro.*

Tengo algunas nuevas ideas para ir cerrando el proyecto... Voy vislumbrando el final del camino y como todo proyecto que encaro, no puedo dejar de pensar y repensar en él. El entusiasmo con el que los chicos, además, recibieron la propuesta, siempre funciona (para mí) como aliciente para agregar nuevas ideas... Hubo dos comentarios que escuché unas semanas atrás que se fueron cocinando en fuego lento en mi interior. Uno fue de los chicos: cuando les comenté en las primeras clases que al realizar el Festival de Cortos podíamos invitar a la directora, me dijeron: “¡No, que venga Lucas! ¡Queremos que venga él!” Lucas es el profesor de Comunicación (materia que dicta en 5to únicamente) y el director del departamento de Arte y Comunicación (que engloba, entre ellas, las materias Prácticas del lenguaje y Literatura). Es un chico muy joven (ronda los 30 años), bueno, accesible (además, es evidente que los chicos lo quieren mucho), y recientemente fue designado por la inspectoría para ocupar el cargo de director del colegio a partir del año que viene, que se jubila la directora actual. Les dije a los chicos que sí, que podíamos invitarlo, pero este comentario me dejó pensando ya que Lucas, por este año, sólo viene los días viernes. El segundo comentario lo escuché en sala de profesores. Una de las profes expresó nuevamente su preocupación por un alumno de 6to, Germán. Germán en líneas generales es un buen alumno, no es violento, tiene dos facetas en las clases: o se abstrae dibujando –todo el tiempo–, o reclama atención de los amigos (mostrándole sus dibujos) o del profesor (“Profe, corrigió mi prueba”, “Profe, mire lo que hice”, “Profe, mire la canción que escribí”). No tiene afianzado entre sus hábitos el de esperar cuando otros están hablando: entra a sala de profesores e interrumpe, no importa quien

*Para re-planificar la acción, Lucía hace una justificación en su registro de la clase 8. En primer lugar, detalla las características de un alumno. La fuente de esta información proviene de experiencias propias, pero, básicamente, de lo dicho por otros profesores en la sala de profesores en la que ella fue testigo: “lo escuché en la sala de profesores”. Según lo descrito, en la figura de este alumno, German, se asocian dos tipos de características, dos facetas. Por un lado, Germana es bueno y no violento, introvertido, retraído. Vive abstraído del contexto en el que está. La otra faceta, tiene problemas sociales, no respeta los turnos de palabra en las conversaciones, llama la atención, intenta ser extrovertido. Estas dos facetas se exteriorizan en sus dibujos. En estos dibujos se representa él y su conciencia. En la personificación de él, el personaje corresponde con la faceta tranquila de German. La personificación de su conciencia es todo lo contrario, violenta, extrovertida, rebelde y “contestataria”. En el contexto social de esas historias, sus amigos intentan contener al personaje oscuro. En torno a este alumno, Lucía percibe una necesidad de expresarse emocionalmente y una imposibilidad de realizarlo, además de una incomprensión del contexto que lo rodea. La imposibilidad está dada por la prohibición y la censura, representadas en la imagen de la directora.*

*La caracterización de Germán le permite a Lucía justificar su intencionalidad en la propuesta que realiza. Su motivación, por lo tanto, es darle a Germán esta posibilidad de que explote su capacidad para el dibujo y así, pueda expresarse y sentir que sus producciones no son censuradas.*

*La otra justificación tiene que ver con la intervención de Lucas, el profesor de Comunicación. En las clases Lucía se dio*

---

esté hablando (la directora se enoja cada vez que esto sucede), o en mis clases, por ejemplo, estoy en el medio de un tema y se levanta para preguntarme algo o mostrarme algo (en general le respondo, aunque en una o dos ocasiones le dije que por favor debía esperar a que yo terminara de hablar y lo atendería). Esto en cuanto a su comportamiento social (por lo menos lo que yo observo en clase) y, repito, no es violento y en general es correcto salvo cuando quiere llamar la atención (no es todo el tiempo). Lo que preocupa a los profesores son sus dibujos: realiza caricaturas TODO el tiempo, y se las va mostrando en ocasiones a los profesores. En ellas, retrata historias en la que hay dos protagonistas: él y su conciencia; los demás personajes son todos sus amigos. Él se comporta como en el colegio, tranquilo, levemente retraído, casi pasivo. Su conciencia se viste de militar, es completamente extrovertida, violenta y contestataria, rebelde y se acuesta con la chica que a él le gusta (y casi que se lo refriega en la cara al otro, el tímido). Sus amigos en la caricatura (que son sus amigos en la vida real) tratan generalmente de contener al personaje de la conciencia, y darle buenos consejos, ya que es una especie de rebelde sin causa. La preocupación de la profesora esta vez venía porque Germán le había mostrado un dibujo en el que se veía a su conciencia con los ojos inyectados en sangre, y los amigos diciéndole: “Cuidado, no la cagues” (además, su conciencia esta vez estaba dibujada con busto de mujer). Él le preguntó a la profesora qué veía en esa mirada. Ella le contestó que creía que el personaje quería que lo comprendieran. Germán se quedó pensando, y dijo: “¿Pero no le da miedo esta mirada?”, a lo que ella dijo que no, y Germán se quedó pensando. Creía la profe, además, que hace un tiempo se encontraba más abstraído en su mundo gráfico y menos participativo en las clases, en especial después de Bariloche (donde además parece ser que la chica que le gustaba le dejó en claro que a ella no le

*cuenta que los alumnos tienen una buena relación con él, y que a ellos les gustaría que este profesor viera sus producciones audiovisuales. Motivada por este entusiasmo, ella decide hablar con el profesor para proponerle participar en el festival de cortos que está organizando.*

*Estas dos justificaciones operan como motivadores en las acciones que propone. Sin embargo, reconoce que existe una serie de condiciones que deben cumplirse para que su objetivo pueda realizarse. Una de ellas tiene que ver con la aprobación de la directora de los dibujos de Germán. La otra, los horarios de Lucas, “solo viene los viernes”. Para que estas condiciones se cumplan, en primer lugar, se compromete con la directora de mostrar los dibujos de Germán antes de exponerlos. Luego, propone realizar todo el festival el viernes, de esta forma, Lucas podrá asistir.*

*Por último, da cuenta de otro condicionante, la aprobación de Josefina, “A ver qué te parece”, “si esta propuesta no te parece bien”, “espero tus comentarios”. Estas tres condiciones deben cumplirse para que ella pueda realizar los cambios “Pero, ojo: hay que ver si el colegio quiere que usurpe otra hora, de acuerdo con lo que me digas se lo propongo a la directora. Si esta propuesta no te parece bien, o no quiere el colegio, volveríamos a la original, el Festival de Cortos en dos días distintos...”*

*Lucía expresa una intencionalidad accional muy marcada que nos lleva a pensar que efectivamente tiene pensado llevar a cabo esta reprogramación, a pesar de que demanda la autorización de Josefina. Es por ello por lo que, discursivamente, expone en primer lugar los fundamentos de manera detallada, haciendo referencia a su experiencia, al contexto escolar y contraponiendo su punto de vista con la del resto de sus profesores. Luego, propone, pero estas propuestas están enunciadas en forma de preguntas. Esta estrategia de cortesía se*

---

pasaba nada con él). Surgió el debate en sala de profesores. Algunos creían que había que preocuparse (y mucho) por esta actitud (algo así como una bomba a punto de explotar), mientras que otros pensaban que sólo era otro intento de llamar la atención. La directora comentó además, para que los profesores estuviéramos al tanto, que la familia de él es muy disfuncional, con padres separados, y que a lo hijos les prestan poca atención. El colegio en varias oportunidades les informó a los padres sobre el comportamiento de su hijo, pero ellos responden que el psicólogo les dice que está bien, que está al tanto de los dibujos y no hay de qué preocuparse. Estas dos cuestiones me dieron vueltas en este tiempo. Una, entonces, ver cómo podíamos organizar el Festival para incluir participantes externos, dos, cómo aprovechar esta capacidad de Germán y volcarlo en algo productivo. Se me ocurrieron sendos posibles caminos para esto, pero decidí primero hablarlo con la directora (y con Lucas, para chequear disponibilidad), puesto que si no tengo el visto bueno institucional, no podemos hacer nada. Me quedé un rato más el viernes, para hablar de estas cuestiones. Primero encontré a Lucas. Brevemente lo puse al tanto del proyecto que tenía entre manos: le gustó muchísimo y se interesó, me dijo que le encantaría estar presente y que podía, simplemente que le avisara qué viernes sería. Además me contó que el año pasado él les dio brevemente un poco de teoría acerca de los planos para hacer un corto, aunque no llegó a filmar con los chicos por falta de tiempo. Me repitió que contara con él. Luego, esperé a la directora para hablar con ella. Le comenté también brevemente el tema de la tutoría de Didáctica Especial, que estábamos trabajando género policial, la novela, la película, parodia, etc, etc. Le conté que para cerrar el proyecto haríamos un Festival de Cortos, que usaríamos el SUM si era posible, que los chicos querían que viniera Lucas, que mi intención era

---

*dirige, por un lado, hacia la imagen de Josefina como autoridad y, por el otro, hacia su imagen positiva y negativa: enunciar su propuesta en forma de preguntas le permitiría, en caso de que fuera rechazada, de que su imagen no fuera dañada.*

---

darle estatuto al Proyecto, que era un pastiche, y que, si a ella le parecía bien, usaríamos un poco más de la hora siguiente para proyectar cómodamente. A todo me dio el ok. Le comenté además que, como había surgido el debate en sala de profesores y me había quedado pensado, se me ocurrió pedirle a Germán que armara unos afiches para el Festival, que creía que con eso se iba a involucrar. Me dijo que le parecía bien, pero que le acotara el tema a dibujar: qué le pidiera que no dibujara ni sangre ni violencia, que yo le diera el tema a recrear (por ejemplo, un afiche sobre la figura del detective, otra sobre la pareja, o algo así). Que le dijera a Germán que la producción que realizara se la mostraría antes a los directivos para que me dieran su aprobación. De todas formas, me dijo que creía que Germán no dibujaría, por ejemplo, un descuartizamiento o el asesinato explícito si su producción se hiciera pública.

Ahora bien, sabiendo qué puedo y qué no puedo hacer, te cuento lo que se me ocurrió, para que lo veamos juntas: 1. La proyección sería puertas afuera del aula. Utilizaríamos el SUM (un espacio que el colegio reacondicionó este año), en donde hay sillas y un lugar para proyectar (en el aula de computación estaríamos muy apretados). 2. El Festival lo haríamos el viernes 28 de octubre, y estaríamos empezando alrededor de las 8, ya que deberíamos preparar el lugar. De esa forma, podrá participar Lucas, la directora, algunos asistentes. Me gustaría agregar más gente (se me ocurre otro curso, quizá), pero tengo miedo que los chicos entren en crisis, en especial en esa semana que están recargados de pruebas. 3. Le pediría a Germán que me haga 2 Afiches de Cine para exhibir en el SUM, con la información del Festival y un dibujo que recree el tema (¿género policial? ¿escena del libro? ¿protagonistas? ¿???? ¿qué te parece?). Sólo dos (¿o creés que más?), porque le va a llevar un tiempo y sólo va a tener unos pocos días. 4. A ver qué te parece

---

---

(y todo depende de lo que te parece): ¿Y si hacemos el Festival todo en un mismo día? O sea: proyectamos en seguidilla (pastiche)- el jurado decide, da una puntuación- se elige un primer puesto, un segundo, un tercero. Todo en el mismo momento. Y cerraríamos acá, no habría un segundo día. Esta actividad nos llevaría entre una hora, una hora y media. A ver qué te parece. Pero, ojo: hay que ver si el colegio quiere que usurpe otra hora, de acuerdo a lo que me digas se lo propongo a la directora. Si esta propuesta no te parece bien, o no quiere el colegio, volveríamos a la original, el Festival de Cortos en dos días distintos...

---

## UD-AP

Ref. Espero tus comentarios...

---

UD-API0CI

### E20-Josefina

la integración de Germán a lo que le gusta hacer y hace bien y darle ese lugar de visibilidad que anda buscando me parece bárbaro (sin recargar las tintas en la disfuncionalidad de una familia tan parecida a tantas que habría que ver qué es disfuncionalidad y en los ojos inyectados en sangre que Germán dibuja y no tiene). todo junto me parece que va a funcionar muy bien porque le dará un clima de fiesta, de festival, de encuentro que no se corta con un timbre...en todo caso, si se extiende un poco, no creo que haya mayores problemas institucionales. si suspenden las clases un día para buscar al santopokemon go...probablemente pueden dejar de dar una hora de otra clase para terminar con la entrega de premios y dictámenes de los jurados. lo que noto (aparte) es la maestría en el suspenso que estás adquiriendo en la escritura de mensajes en el campus: imposible resistirse a buscar el regalito kínder en los registros!!!

*Josefina ve válida la propuesta de Lucía de dar protagonismo a Germán en la actividad, sin embargo, realiza una advertencia, que esta implicación no potencie los problemas que este alumno podría tener en su familia. Esta advertencia remite a un contenido de saber de la formación que tiene que ver con el rol del docente en los problemas personales de los alumnos. Una actividad didáctica no debe generar más tensiones emocionales en un alumno de los que su contexto familiar le genera.*

*La otra validación es la de la integración de Lucas y la realización del festival íntegro el viernes. Mediante una ironía le quita importancia al hecho de sobre pasar el tiempo estimado, una de las condiciones que Lucía hacía referencia. Mediante este recurso discursivo, Josefina intenta hacer ver que la actividad propuesta es más significativa que las actividades que propone la institución, y que, por lo tanto, esto justificaría la modificación del cronograma de clases para ese día.*

### E3-Lucía

Tema evaluación. Sé que no va a hacer falta evaluarlos: de hecho, si logran realizar todo este recorrido vamos a haber aprendido un montón, todos! Pero me van a preguntar, lo sé, ¿va con nota? (de hecho lo van a esperar) ¿Qué hago?

*Sobre el criterio de evaluación, Lucía expresa una duda. Hay dos tipos de saberes que se confrontan: Por un lado, un saber de tipo teórico sobre el proceso de evaluación y el de aprendizaje. Ella expresa “sé que no va a hacer falta evaluarlos, si logran realizar todo este recorrido vamos a aprender un montón...”. Este enunciado nos remite a una interpretación que ella realiza sobre la evaluación del proceso. Sin embargo, hay dos cosas que se pueden inferir de este enunciado. Por un lado, coloca el interés en el producto final. Si este se lo realiza, quiere decir que se ha llegado a un aprendizaje. Lo que significaría, por oposición a esta idea, de que, si no se logra, no se habría producido un conocimiento. Desde este punto de vista, la evaluación que ella plantea no estaría centrada en el proceso, sino en el producto final. Por otro lado, decir “no va a hacer falta evaluarlos” ya que “vamos a haber aprendido mucho” desvincula la evaluación del aprendizaje. Esta interpretación nos permite inferir que la representación que Lucía tiene de la evaluación es que es un instrumento para dar cuenta del aprendizaje cuando este no es evidente.*

*El otro saber que se confronta, un saber emergido su experiencia, refiere a una representación que ella tiene de sus alumnos respecto al momento de la evaluación: los alumnos van a demandar si este trabajo se evalúa y tiene una nota.*

*Ante estas dos representaciones, estas dos situaciones que se le presenta le producen un*

*dilema que lo exterioriza en forma de pregunta "¿qué hago?".*

---

**E6-Josefina**

Sí los vas a evaluar. los vas a evaluar con este trabajo. va con nota? sí, claro. (porque estás dentro de esa lógica. no es que ahora están en un recreo culto. siguen siendo las horas de L y L

*Josefina contesta la duda de Lucia mediante enunciados directivos directos "sí los vas a evaluar". Mediante la utilización de una ironía define el sentido de la evaluación dentro del proceso de enseñanza "dentro de esa lógica", y aclara que el proyecto forma parte de las clases de lengua y literatura, por lo tanto, no existen razones para que no entre dentro de la "lógica" de estas situaciones.*



## 4.2. Acción Experimentada: Unidades Monológicas y Unidades Dialógicas

En este apartado, realizamos el análisis interpretativo de la acción experimentada (AE). La presentación del análisis está organizada en dos partes. En un primer momento nos centramos en aquellas UM significativas extraídas de la Unidad Contextual Macroproposicional: *Autorregistro*, (UCMp2A). Al igual que en el apartado anterior, las ordenamos en función de la US, es decir, al orden de las clases dadas. Luego, presentamos las UD. Los cuadros que contienen el análisis presentan la misma organización que en las AP, descrito en el apartado anterior.

### UCMp2A: Autorregistro Clase 1

#### UM-AE

##### E5-Lucía

UM-AE2A1

Sucedió lo usual: fui a buscar a los chicos, los saludé, les avisé que bajaríamos, así que se pusieron contentos como esperaba. Pero cuando nos acomodamos, surgió el primer inconveniente. La conexión a Internet se había cortado y no se podía ver ningún video. Bueno, como yo siempre tengo temor a la clase en blanco, o imprevista, la noche anterior me había bajado los videos, y no sólo los llevé en un pendrive, sino que también llevé mi compu (¡por si eso también fallaba!). En fin, no hizo falta tanta previsión impulsiva, con el pendrive ya se solucionó el problema y no tuvimos más inconvenientes del tipo técnico.

*Lucia relata un inconveniente que ella ya había previsto: el no funcionamiento del material tecnológico. Motivada por su temor a no poder realizar las actividades y no saber qué hacer, realiza una serie de acciones previas a la clase que le permiten anticipar posibles problemas. EN el momento de la clase, efectivamente uno de estos problemas se presenta, internet no funcionaba. Gracias a su previsión pudo resolver este obstáculo y realizar la actividad. La intencionalidad de esta focalización tiene que ver con una función pragmática +social, puesto que, al exponer los problemas experimentados, pone en valor su capacidad de previsión, lo que implica un conocimiento del funcionamiento de los dispositivos y las posibilidades del contexto escolar.*

UM-AE2A2

Cuando finalizó, se quedaron anonadados. Escuché que algunos decían “¿y dónde está el muerto?” o “no entiendo”, por lo que los primeros interrogantes que tenía previstos en el punto 1 tuvieron que esperar. En su lugar, sonreí y les pregunté: “¿qué paso?”... Nada, silencio. ¡Estaban estupefactos! Entre todas las cosas que me imaginé, no esperaba esta respuesta. Pero fue mejor que mis

*Lucia focaliza su relato en la reacción de los alumnos. Utiliza intensificadores que le permiten definir los sentimientos de los alumnos: “anonadados” “estupefactos” “cara de pasmo” “no entendían mucho”. Estas emociones se contraponen con las experimentadas por ella misma: “sonreí” “súper entusiasmada”. Esta oposición de emociones experimentadas por ambos coloca*

elucubraciones, se pusieron a pensar y pensar...Ja, ja, yo estaba súper entusiasmada, les volví a preguntar “¿qué pasó?”, la cara de pasmo continuaba, y el muerto que no aparecía (escuché por lo bajo, otra vez, “¿y el muerto?”). No se animaban a responder, no entendían mucho lo que había pasado, así que me decidí a tomar la voz cantante (o mejor, la voz preguntante). Recreo estimativamente el diálogo:

- Bueno, a ver, ¿hubo un asesinato?
- ¡Sí! (Bien, fue unánime.)
- ¿Y dónde está el muerto?
- No está.
- ¿Y entonces? ¿Lo mató o no lo mató?
- ¡Sí! ¡No! (Bien, genial, ¡estábamos avanzando!)
- Pero si no está el muerto...
- Lo imaginó (sólo algunos respondieron así).
- ¿Quién es este personaje que cuenta la historia, a qué se dedica?

*a Lucia en un plano de seguridad y de control de la situación, mientras que a los alumnos en el desconcierto.*

*La intencionalidad de esta focalización tiene que ver con la autorreafirmación y con la construcción de su imagen. Lucía deja en evidencia que es capaz de orientar el razonamiento y lograr que los alumnos pasen de un estado de confusión a uno de comprensión.*

Bien, entramos al terreno que estaba esperando. A partir de ahí, más preguntas para determinar que Maltecci era un escritor, que Bonnano el editor le pedía que no escribiera como Hammet, el deambular del escritor, la búsqueda de los elementos de todo policial, creación y recreación de un género... Recién cuando hicimos un recorrido por el corto pudieron entender qué estaba sucediendo. Así que las cuestiones que me proponía fueron surgiendo. Les pregunté también si recordaban la tipología que proponía Todorov, me dijeron que no (me decepcioné en mi interior), pero les fui preguntando si se acordaban lo que leímos de Hammet, sí, algo se acordaban, de ahí les pregunté si se acordaban qué le pasaba al detective (sí, era perseguido, corría riesgo su vida, etc.) y 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.

*Por un lado, Lucia da cuenta de su capacidad a lograr los objetivos propuestos en la planificación. Por otro lado, y lo más significativo de esta unidad es su reflexión respecto a los modos de aprendizaje. La expresión “(volver a) darse cuenta” significa que la acción que realizó cobró sentido para ella. El sentido dado tiene como referencia lo dicho por Josefina en comentarios anteriores. La conexión que hace de un saber teórico con la práctica es un indicio de un aprendizaje alcanzado.*

UM-AE

E7-Lucía

UM-AE3A1

¡Tan satisfecha que quedé la clase pasada y tan con sabor a poco esta nueva clase! Básicamente, las cosas no salieron como las planifiqué. En primer lugar, la bienvenida y la toma de asistencia se extendieron mucho. Luego, los chicos en lugar de estar semi-dormidos estaban extremadamente hiperactivos y habladores. ¡Los saludé una, dos, tres veces! Costó mucho que me saludaran. En resumen, la clase casi comenzó a las 8, por lo que sólo restaban 30 minutos. Peor suerte tuvo la renarración. Les pedí en primer lugar que alguien tomara la voz (o algunos, o todos) para contar de qué se trataba “La muerte y la brújula”. Ahí sí hicieron silencio. Nada. Les vuelvo a decir si alguien quería contar el cuento, o empezar o decirme de qué trataba. Más silencio si fuera posible. Pregunté si alguien había leído. Uno me dice: “Nadie, profe, fue el día del estudiante”. Y yo, otra vez: “¿Nadie leyó? Una alumna, tímidamente (de por sí es tímida), me dijo que lo había leído, pero hacía más de una semana, no se acordaba bien. Otro alumno me dijo que una parte, no todo. En el recuento, me daba que un alumno y medio había leído, de los cuales ninguno quería renarrar. Fracaso total. En ese vacío textual me decido y les pido, entonces, que se pusieran a leer, en silencio absoluto, durante 15-20 minutos, y después comenzaríamos a comentar, en lo que quedara de clase.

*La percepción que Lucía tiene de lo sucedido en esta primera parte de la clase es negativa. Los intensificadores que refuerzan esta idea se dirigen a los alumnos, al tiempo de la clase y a los resultados de las actividades. La enumeración de las acciones que realizó para llevar a cabo lo planificado termina con un “fracaso total”. De este contexto emerge su imagen como una figura capaz de gestionar los contratiempos. La expresión “me decido y les pido” tiene una fuerza, que lo toman del tiempo presente, en contraposición a los pretéritos con los que venía relatando los sucesos, que marca su actitud en la toma de decisiones.*

UM-AE3A2

Son tan buenos que me hicieron caso, o tenían algo de culpa, no sé. Empezaron con la lectura silenciosa, aunque la mitad no tenía el material. Les pedí que compartieran, algunos me preguntaron si podían buscarlo y leerlo en el celular. Por supuesto (me encanta cuando me proponen esa lectura). Prácticamente todos iban leyendo, con más o menos ganas. Había un grupo de varones

*En contraposición a lo relatado al inicio de la clase, en esta escena abundan los intensificadores con un sentido positivo. Esta estrategia le permite reafirmar el resultado de su acción, “decido y les pido”. Los alumnos ahora son “buenos” y reconocen su responsabilidad, comparten el material y toman iniciativas.*

que no quería, emulaban la lectura pero creo que no leyeron ni dos líneas en toda la clase. Yo iba pasando por los bancos, haciendo algún chiste al pasar a los que no leían e incitándolos a la lectura. Cuando faltaban 10 minutos para que tocara el timbre, les pregunté si por lo menos habían terminado de leer el tercer crimen (para ir arrancando con la renarración). Unos pocos estaban por el tercer crimen, pero me sorprendió gratamente que algunos ya estuvieran terminando. Les di 5 minutos más; ya para entonces había chicos que habían finalizado.

## UD-AE

Ref. Lo poco que llegamos a hacer es comentar los primeros elementos: Lönnrot, la intertextualidad Poe en la comparación con Dupin, (para eso leímos rápidamente el primer párrafo entre todos), la figura del detective analítico, el primer crimen. Antes de irme, les pedí que terminaran de leer el cuento para la próxima. Por lo tanto, vamos a tener que encarar la renarración y el breve análisis del relato policial en la clase 3, así que voy a replanificarla.

### E8-Josefina

La primavera es la primavera (en el primer práctico contaste una jornada escolar dedicada a una especie de búsqueda del tesoro remasterizada con el pokemon go...) son los tiempos escolares, pasan cosas que van reacomodando el cronograma de los contenidos. no es nada tan grave.

*El comentario tiene la intención de rebajar la dramatización de Lucía y responsabilizando la actitud de los alumnos al contexto en el que la clase fue dada. Los calendarios escolares y las fechas festivas no se pueden modificar, por lo tanto, es el docente quien debe adaptar la planificación en función de estas posibilidades.*

### E9-Lucía

Planean para el miércoles 12 una mega fiesta similar (reuniendo celebraciones tan disímiles como el día de la familia, el día del estudiante, y no sé cuántos días más) aunque sin un nombre tan ostentoso (por lo tanto, imagino que esta vez no tendremos la visita de los canales de televisión). Voy a tener que reorganizar el cronograma ooooootraaaaaa veeeeeezzzzz...

*Utiliza una serie de intensificadores de aspectos negativos de las actividades programadas por la escuela. Estos intensificadores pretenden poner el foco en la incoherencia de lo que se festeja, "disímiles", "Ostentosos". Lo que exterioriza es una representación personal de los eventos escolares. Esta representación tiene origen en su experiencia: "imagino que esta vez no tendremos la visita de los canales de televisión".*

*Lucía dramatiza su contexto para expresar su molestia por tener que retrogradar la clase. Para ella, estos eventos representan un obstáculo en el desarrollo de las clases.*

UD-AE3AI

### **E8-Josefina**

respecto de la no-lectura (y pensando en próximos eventos) quizás, en una situación así, cuando nadie leyó nada, quizás vale la pena dedicarle el tiempo de la clase a la lectura conjunta. no cada uno con su texto o en grupos. vos o un alumno leyendo y parando para comentar. la lectura grupal da frutos inesperados. los cortes no son quizás los que vos harías pero van demarcando por dónde van las lecturas de los alumnos, qué les llama la atención, en qué reparan que no es siempre en lo que una repara.... digo nomás para alguna otra vez, alguna otra primavera!!!

*La intención de esta observación final que realiza Josefina es construir un nuevo saber. Parte de la situación vivida por Lucía y de la decisión que ha tomado para proponer otro tipo de acción. El saber de formación trata sobre un modo de lectura. Ante una situación como la experimentada, la mejor opción es la lectura conjunta. Para construir este saber aporta una serie de descripciones de cómo llevarla a cabo, los fines y los resultados que se obtendrían.*

*Debido a que plantea una manera diferente de actuar a la elegida por Lucía, Josefina utiliza una serie de mitigadores y elementos discursivos que le permiten no dañar la imagen negativa de Lucía. En primer lugar, evita realizar una evaluación a la acción realizada. Plantea su estrategia dirigiéndose a una situación futura, “pensando en próximos eventos”. Utiliza dos veces el mitigador “quizás” antes de introducir su sugerencia: “vale la pena dedicarle el tiempo de la clase a la lectura conjunta”.*

---

### **E9-Lucía**

Tomo este comentario que me parece super útil y hago un refrito con la reprogramación de la clase 4. Como comentario aparte, te confieso que cuando les dije que se pusieran a leer en silencio, me arrepentí casi inmediatamente. Me resonaba en la cabeza que vos ya me habías hecho este comentario de los beneficios de la lectura en voz alta. Me puse a mirar las hojitas que me había impreso (me estoy llevando las hojas con la última replanificación a cada clase) pero ahí no decía nada (vaya a saber en qué lugar de este documento está). Bueno, lo hecho hecho estaba, los dejé seguir leyendo. Con 5to, el otro curso, solemos leer en voz alta, ya que usamos manual, y te digo que, excepto los textos sobre teatro, resultan muy aburridas para todos estas lecturas alternadas. Quizá se impondría una diferencia al detener la lectura... Me

*Lucía Inicia su entrada valorizando la sugerencia de su tutora. El intensificador (alo)reafirmativo como “me parece super útil” es utilizado para marcar el acuerdo y la adhesión. Sin embargo, siente que la imagen que viene construyendo se ha visto dañada, por lo que intenta reconstruirla. La primera estrategia que utiliza es dar cuenta de su saber: “me resonaba en la cabeza que vos ya me habías hecho este comentario...” La intención es hacer ver a Josefina que ella ya conocía esta estrategia y que en su momento lo había pensado: “me arrepentí casi de inmediato”. Esta estrategia sirve también para realzar la figura de Josefina, “vos me lo habías dicho”.*

*Por otro lado, y de cierta forma, oponiéndose a esta estrategia, dice que ya la realiza con otro grupo de alumnos, pero los resultados que obtiene son negativos “resultan muy aburridos para todos estas lecturas alternadas”. Para rebajar la fuerza de esta aserción, utiliza el mitigador de conjetura*

propongo hacer la prueba para comenzar con Sacheri...

*“quizás”. A pesar de esta experiencia se propone “hacer la prueba” con este grupo de alumnos.*

### UCMp4A: Autorregistro Clase 3

#### **UM-AE**

#### **E9-Lucía**

UM-AE4AI

Los chicos estaban tranquilos, pero tenían la cabeza en la evaluación de Historia que tenían en la hora siguiente (la profe de Historia es el azote de los estudiantes, le tienen terror). ¡Qué mala suerte la mía! Si no es una cosa, es la otra. Los saludé, les dije que les daba 5 minutos mientras me acomodaba y completaba el libro. Me tomé ese tiempo para evaluar mis posibilidades. Los chicos estaban completamente desconectados de la clase de Literatura. Los veía afeitados en memorizar fechas, conceptos, repases colectivos en voz alta, sus hojas desparramadas por los bancos... Me decidí por un pacto con ellos. Después de ralentizar mis movimientos, y considerando que ya no tenía más nada que volcar en el libro ni más hojas que sacar de la cartera, me posicioné al frente de la clase y les dije que si lográbamos eficazmente lo que me proponía para la clase de hoy, les daba los últimos minutos para repasar. No me opusieron mayor resistencia; más les costó guardar las hojas de Historia cuando les pedí que no dejaran nada sobre el banco, sólo el cuento. Les anticipé, para que supieran, que trabajaríamos sobre la renarración y el análisis de algunos elementos de “La muerte y la brújula”, y que luego brevemente trabajaríamos sobre unas hojas que les preparé. Pareciera que esto calmó un poco sus ansias, porque inmediatamente comenzamos a trabajar.

*En esta primera parte del registro de su clase, Lucía utiliza intensificadores negativos que le permiten dramatizar la situación y crear la sensación de un contexto hostil para ella: “Los chicos estaban completamente desconectados de la clase de Literatura. Los veía afeitados en memorizar fechas, conceptos, repases colectivos en voz alta, sus hojas desparramadas por los bancos...” La expresión “¡qué mala suerte la mía! ¡Si no es una cosa, es la otra!” refuerza esta idea de tragedia. Esta estrategia le permite crear una imagen propia como una profesora capaz de resolver los imprevistos de manera eficiente. Los verbos “me decidí”, “me posicioné” y “les dije” están enunciado en un tiempo perfectivo y que denotan un sentido de firmeza y autoridad.*

*Otra de las expresiones más significativas de estos enunciados es “me tomé ese tiempo para evaluar mis posibilidades”. Otra característica se añade a su imagen, la de la reflexividad. El hecho de expresar que se ha tomado un tiempo, indica que sus decisiones no fueron tomadas a la ligera. Hay una observación de la situación, negativa, que se resiste a ella. Se toma el tiempo para evaluar las posibilidades: dispone de un repertorio de acciones que le permitiría revertir esa situación. La evaluación es la consideración de los factores de riesgos y la selección de aquella acción más adecuada.*

*Por último, los resultados. Luego de haber reflexionado, y actuado en consecuencia, describe el buen resultado de su decisión: “inmediatamente comenzaron a trabajar”.*

UM-AE

E10-Lucía

UM-AE5A1

No pude hacer todo lo que me proponía, pero me divertí muchísimo esta clase. Comencé pidiéndoles la carpeta a las chicas que habían copiado, y repuse en el pizarrón las palabras que los chicos habían elegido para definir parodia, según las 4 conceptualizaciones propuestas. Una vez que copié, fui retomando los conceptos de cada autor (brevemente) y fuimos viendo por qué cada palabra definía parodia. Con eso dejamos claro que la evolución del concepto difería según el autor y según la época, y que además, a pesar de que había rasgos comunes (imitación, burla), no había una sola manera de hacer (y de definir) parodia. Luego, les anuncié el corto y el festival. Al principio, las exclamaciones fueron variadas: ¡No, es mucho! ¿Y la monografía? ¿Podemos actuar? ¡Sí! ¡No! Cuando se calmaron un poco, fui explicando. (Creo que se asustaron cuando vieron lo verborágicas que eran las consignas, pero les dije que leyeran las pautas tranquilos en su casa, o en el colectivo, que yo les explicaba el proyecto.) Pasaron rápidamente de la reticencia inicial a un estado de franca excitación: querían actuar, algunos querían el inicio, otros la escena final, cómo se dividirían para formar los grupos también resultó un dilema para ellos. Les pedí que organizaran los grupos para poder hacer el sorteo. Los varones comenzaron a hacerme reír:

-Profe, ¡queremos hacer “Cincuenta sombras de Grey”!

-Jaja, no, trabajamos con “La pregunta de sus ojos”.

-¿Podemos hacer desnudos?

-¡No! Son menores de edad. Nada de desnudos, sólo películas “Apta para todo público”.

*A lo largo de todo el registro de la clase, Lucía vuelve reconstruir las tensiones de la clase mediante los opuestos, expresados mediante las construcciones adversativas: “no pude hacer todo... pero me divertí mucho”. Por un lado, los aspectos negativos, por el otro, los aspectos positivos. La particularidad en esta clase es que estos opuestos no representaron un problema significativo o un obstáculo en el desarrollo de la clase. De hecho, las emociones que ella experimenta son positivas: “me divertí mucho”, “comenzaron a hacerme reír”, “me hicieron reír mucho”.*

-¡Queremos hacer escenas hot!

-jaja, ¡pero armaron un grupo de varones! La primavera los tiene alborotados... (...)

Me hicieron reír mucho. Realmente los noté muy entusiasmados (en mi interior tenía miedo de que recibieran con desgano-desagrado la propuesta), ansiosos por ver qué parte de la película les iba a tocar. Me puse muy, muy contenta.

## UD-AE

Ref. Me hicieron reír mucho. Realmente los noté muy entusiasmados (en mi interior tenía miedo de que recibieran con desgano-desagrado la propuesta), ansiosos por ver qué parte de la película les iba a tocar. Me puse muy, muy contenta.

### E11-Josefina

fenómeno! para pensar en general y para el futuro: qué pasa cuando la clase se vuelve un espacio de producción y no de puro análisis... (sin perder de vista que sigue siendo una obligación escolar como no lo pierden de vista los chicos que solo no te echan porque sos buena y ellos más buenos todavía!!! por el lado de la enseñanza pensemos también en cómo los saberes disciplinares van apareciendo comprometidos en las decisiones de escritura (y después filmación) que tomen. (en este caso también va a ser interesante volver a la idea de parodia que estuviste trabajando)

*Josefina realiza una valoración general de la clase. A partir de los resultados obtenidos en la clase, retoma la actitud de los alumnos para instalar un contenido de la formación. Relaciona el entusiasmo de los alumnos con la modalidad de trabajo. Mediante una oposición describe dos tipos de clases: la clase en la que se analiza y la clase en la que se produce. Luego explica de qué manera se van trabajando los contenidos de enseñanza en una clase práctica. La intención de esta reflexión es que Lucia pueda dotar de un sentido didáctico a sus emociones experimentadas durante la clase.*

### E12-Lucía

¡Si! Gracias por tus comentarios, me hacen pensar mucho y ver aspectos de mis prácticas que en el día a día se me escapan...

Si, lo de la idea de parodia lo estuve pensando en estos días (y repensando), no quería dejarlo muerto. Una, porque una cosa es que los chicos lean unos pequeños fragmentos y reflexionen, pero si este ejercicio queda aislado (no lo volvemos a repensar y relacionar) creo que no hicimos mucho avance. Dos, porque, pensando en la transformación (en términos de Genette)

*Lucia, antes que nada, reacciona a la valoración de su tutora y reconoce que sus comentarios le permiten pensar sobre aspectos de sus clases que de por sí sola no los vería.*

*En cuanto a las justificaciones de la acción didáctica, Lucia explica cuál fue su proceso en la toma de decisiones para esta actividad. El primer motivo que enuncia refiere al aprendizaje significativo. Es un saber teórico que le permite justificar sus decisiones. Para ella, la representación sobre este tipo de aprendizaje tiene que ver con las relaciones que los alumnos establecen con todos los*



que van a tener que hacer los chicos de una novela a un corto y, mejor aún, de un texto a una versión paródica, creo que ahí sí vamos a necesitar volver a las conceptualizaciones (ellos, y yo también) para encontrar la mejor manera de realizar esta transformación.

*contenidos. El aprendizaje para ella no surge solo de la reflexión, sino de esta relación. El segundo motivo, el proceso cognitivo que implica la tarea lleva a los alumnos a revisar sus conceptos. Para justificar esto cita un autor, que nos remite a su fuente de saberes disciplinares.*

#### UCMp6A: Autorregistro Clase 5

##### **UM-AE**

##### **E14-Lucía**

A medida que transcurría la lectura, ésta se volvió dificultosa, ya que el narrador omnisciente “enmarañana” el lenguaje mimetizándolo con los pensamientos del protagonista, que son tortuosos y está preso de una emoción fuerte al estar frente a Irene. La chica que leía comenzó a trabarse. Me dijo que no entendía lo que leía, no sabía como leerlo. Nos detuvimos. Les pregunté a todos qué estaba sucediendo, pero no sabían. Un alumno me dijo que no entendía nada. El inconveniente surgía ya que el narrador simulaba la trabazón emocional “trabando” la sintaxis: había oraciones sin fin, faltaban comas, se mezclaba discurso directo con indirecto. Se los expliqué, les pregunté qué les parecía, no estaban convencidos. Les dije si querían que lo leyera yo, me dijeron que sí. Así que se los leí, deteniéndome en algunos lugares para explicar qué sucedía, enfatizando y entonando de acuerdo a los pensamientos del protagonista. Entonces fueron comprendiendo. Cuando termine el párrafo tortuoso, les pregunté si comprendieron y me dijeron que ahora sí.

*En esta acción, Lucía relata una dificultad, los alumnos no comprendían, puesto que el estilo del discurso era complicado. Intentó orientar la comprensión mediante preguntas, pero no tuvo resultados. Luego propone realizar ella la lectura. De esta forma logró superar esta dificultad.*

UM-AE6A1

#### UCMp8A: Autorregistro Clase 7

##### **UM-AE**

##### **E17-Lucía**

UM-AE8A1

Les aclaré la importancia de no atrasarse, ya que la idea era poder trabajar sobre la reescritura (yo les corregiría la pre-entrega y se la devolvería, para ver qué tendrán que mejorar-modificar-agregar-quitar-repensar). Estuvieron muy conformes y creo que les insuflé algo de ánimo.

*En este enunciado observamos que Lucia toma las consideraciones de su tutora respecto a la importancia que tiene dentro del proyecto la etapa de producción escrita de los guiones. De las dos representaciones sobre la evaluación de las que había expresado, opta por la evaluación significativa.*

UM-AE8A2

Increíblemente, ¡los chicos estaban impacientes por ver la película! (Realmente, a veces pienso que sé lo que quieren –por ejemplo, perder tiempo de clase, ya que se me ocurre que los puedo llegar a aburrir- pero me sorprenden tantísimas veces que pierdo la cuenta). Ya no querían hablar más... Les propuse si querían empezar a ver la película mientras yo les pasaba la nota al cuaderno y se las entregaba y me dijeron que sí (otro sí rotundo). Juro que había aceptado gustosa tus comentarios (“la ninja de las pruebas”, jaja: es cierto, debía ser valiente y no escudarme en las sombras!), pero los chicos casi que desdénaron la entrega para ver la peli. A avanzar entonces.

*En esta unidad se pueden observar dos gestos significativos de Lucia. Por un lado, reconoce ciertas representaciones propias de los alumnos con respecto a la motivación en las clases. La sorpresa que expresa “increíblemente” se produce por la confrontación de estas representaciones que le permiten anticipar lo que los alumnos quieren, con la reacción efectiva de ellos.*

*Esta descripción del entusiasmo de los alumnos y la insistencia por continuar viendo la película le permite justificarse del porqué no realizó lo que Josefina le había sugerido respecto a la entrega de las evaluaciones. El orden de las estructuras en la construcción adversativa le permiten rebajar la fuerza del rechazo, con el fin de evitar un conflicto. Primero expresa su voluntad por cumplir lo sugerido “juro que había aceptado gustosa tus comentarios...”, luego, la causa de por qué no lo pudo realizar “los chicos casi que desdénaron la entrega para ver la peli”. El sentido adversativo es entendido, por lo tanto, como “quise hacerlo, pero los chicos no me lo permitieron”.*

#### UCMp10A: Autorregistro Clase 9

#### **UM-AE**

#### E21-Lucía

UM-AE10A1

Fui recorriendo los grupos. Me decepcioné en mi interior porque hoy quería que los chicos fueran definiendo cómo iban a trabajar la parodia pero me encontré en cada grupo que prácticamente no habían leído. Lo mejor que me pasó fue que en uno de los grupos estaban leyendo entre todos los capítulos que les tocaron. Pero estaban todos

*Lucía expresa su decepción que le produjo darse cuenta de que los alumnos no habían realizado las lecturas en sus casas. Su deseo de avanzar con el trabajo “hoy quería que los chicos fueran definiendo cómo iban a trabajar la parodia...” se contraponen con la inacción de sus alumnos “pero... prácticamente no habían leído”. Estas emociones encontradas*

prácticamente igual: en la nada misma. Le fui pidiendo a cada grupo que completara la lectura porque si no, no podríamos trabajar. Les aclaré la importancia de definir la parodia y el guion en las dos clases restantes que tuviéramos juntos, para que ellos pudieran luego trabajar sin sobresaltos. Me iban haciendo algunas preguntas, pero sobre cuestiones formales: cuánto tendría que durar, si tenían que participar todos, que si podrían traer actores extra, etc.

*producen un conflicto crítico en ella. Para salir de esta situación tuvo que dejar de lado su programación y dedicar la clase a la lectura.*

QUINTA PARTE  
RESULTADOS, DISCUSIÓN Y  
CONCLUSIONES

## CAPÍTULO IX: RESULTADOS

Uno de los objetivos de nuestra investigación es poder, mediante la interpretación de casos concretos, dar explicaciones del funcionamiento de algunos procesos que se manifiestan en la adquisición de saberes durante las prácticas de enseñanza en formación inicial del profesorado en lengua. Identificar y explicar esos procesos nos permiten *comprender*, en el sentido de Weber, los gestos didácticos que posibilitan y potencian las situaciones significativas de aprendizaje durante las prácticas profesionales. A partir de la interpretación de los indicios obtenidos en cada fase de nuestro análisis, hemos podido llegar a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y a nuestra problemática.

En este apartado exponemos los resultados, contenidas en doce puntos. Luego de cada enunciado, realizamos una justificación a través de referencias al análisis y a la citación de algunos ejemplos. Las justificaciones representan nuestros esfuerzos por dar una explicación teórica y general a partir de casos concretos y particulares.

- 1) *El repertorio didáctico se configura y se organiza a partir de las conexiones asociativas entre los distintos sentidos subjetivos adjudicados a los saberes profesionales. El principio asociativo es la fuerza cohesiva que da sentido de existencia y pertinencia a los elementos constitutivos del repertorio didáctico.*

En relación con la configuración del repertorio didáctico de los estudiantes en formación, una de las características más importantes que hemos podido observar es que los saberes, independientemente del tipo o de la naturaleza que sean (creencias, representaciones o saberes) no están organizados de manera aislado, en compartimentos estancos, sino que se encuentran adosados a una red de sentidos fuertemente ligados entre sí. Lo que permite o justifica la presencia de un saber dentro de esta red es la conexión significativa que establece con otros saberes. Desde una mirada sincrónica, situados en un momento concreto de la biografía del profesor, estas relaciones son siempre coherentes, es decir, no presentan sentidos que se oponen o no compatibles, al menos en un plano consciente de la persona. Cada elemento constitutivo se adhiere a otro a través

de un sentido determinado que comparten entre ambos; no necesariamente estos tienen que pertenecer al mismo campo de saber. Por ejemplo, en el caso de Lucía, hemos identificado una variedad de categorías *UT* que contienen el sema “teoría” (TEO), *UT-INTCION-ACT-RECP-TEO*, *UT-INTCION-TEO-ALUM*, *UT-CONCEPTCION-LEC-TEO*, *UT-TA-aplicación-TEO*, etc. El sentido de este sema dentro de estas categorías referirá a conceptos provenientes de la teoría literaria, como ser características discursivas del género narrativo, tipos de narradores, protagonistas, estructuras narrativas, el género policial, etc. El sema TEO-LIT se asocia al sustantivo modal *necesidad* (necesidad deóntica), *UT-TA-necesidad de TEO-ALUM*, *UT-CONC-TEO-necesidad-COMP*, y a partir de aquí, la *necesidad de la teoría literaria* establece relaciones de sentidos con la lectura, la comprensión y la producción escrita. En otras palabras, la *necesidad de conocer la teoría* lleva a Nora a planificar y a realizar determinadas acciones o gestos cuya finalidad es llevar a los alumnos a apropiarse de estas teorías para que puedan comprender mejor el discurso literario y escribir adecuadamente un texto narrativo. Es por ello por lo que todas las categorías *UT* que contienen el sema TEO se asocian entre sí, algunas pertenecientes al área de la lectura, al aprendizaje, a la evaluación y, especialmente, a la metodología de enseñanza. Lo mismo sucede en el caso de Julieta, quien va a establecer relaciones significativas, por ejemplo, con unidades semánticas que contienen el sema “saberes previos” (SAB-PREV).

La organización y configuración del repertorio didáctico, por lo tanto, dependerá de lo que nosotros denominamos el *principio asociativo*. Este principio es la fuerza cohesiva que establece las relaciones copulativas significativas entre los distintos saberes. Las conexiones se establecen por sentidos, podríamos decir, compatibles en algún grado, por lo tanto, la finalidad de este principio es lograr una coherencia significativa dentro de la estructura. Además de dar sentido a la existencia de un elemento constitutivo, también posibilita la asimilación de nuevos saberes, puesto que permite que el nuevo elemento establezca conexiones con los ya existentes.

**2) *El principio asociativo no admite la existencia de relaciones contradictorias entre los sentidos subjetivos. La consciencia de la contradicción es un factor que motiva la movilización y la***

*reestructuración de los elementos constitutivos, que buscan volver, nuevamente, a las relaciones asociativas.*

La presencia de sentidos contradictorios entre las distintas categorías, como se observa en todos los casos, no anula nuestras afirmaciones respecto al *principio asociativo* de las relaciones entre los componentes de la red. La existencia de estas contradicciones en el resultado del análisis tiene dos explicaciones: una pragmática y el otro diacrónico.

El primero de ellos tiene que ver con el carácter dialógico del discurso que hemos analizado. La situación comunicativa en la que estas interacciones están insertas, relación de poder entre los participantes, la situación didáctica de evaluación que implica esta etapa de formación, influyeron en los valores y en los sentidos que las *UT* iban adquiriendo. El cambio en la fuerza de asertividad, por ejemplo, en el caso de Nora quien modifica su valor de fiabilidad en la categoría *UT-Reflexión sobre lo escrito*, de FvM+ a FvD-, en dos entradas diferentes (E8, E10), se debe a una estrategia de cortesía conversacional cuyos fines son, por un lado, evitar un conflicto abierto con Bernarda y, por el otro, rebajar su grado de seguridad, permitiendo así proteger su imagen negativa. Nuestro análisis en el nivel profundo del discurso nos permitió observar que la diferencia en la fuerza de asertividad de una misma categoría *UT* depende del contexto en el que está inserta. En las unidades monológicas (*UM*), las *UT* tienen a tener un valor de fiabilidad máximo, mientras que las unidades dialógicas (*UD*), suelen bajar su valor, llevando la asertividad al plano de la hipótesis y de la duda (*probabilidad y posibilidad*). Esta estrategia pragmática permite a los estudiantes *a)* evitar una confrontación directa con la tutora, *b)* proteger su imagen negativa y positiva, en el caso de que sus afirmaciones sean falsas o no adecuadas y *c)* reforzar la imagen del tutor como autoridad y experto en el tema, es decir, reconocer la figura del profesor formador como persona conocedora de la teoría y capaz de dar respuestas correctas y proponer acciones adecuadas a las situaciones problemáticas que la práctica presenta.

Las mayores contradicciones están expresadas en las categorías referidas a los alumnos. Esto se debe, también, por un fenómeno pragmático. Siguiendo lo postulado por Briz Gómez (2017), la utilización de los intensificadores (*+social, +dialógico*) que realzan la imagen positiva de los alumnos en las *UCMp1D: Diagnóstico* permite a las

practicantes crear un contexto ideal en el que se van a posicionar como profesoras e intentar proyectar en sus interlocutores la idea de que ellas son las personas capaces de partir de estas características de los alumnos para construir sus clases. Esto nos permite explicar la presencia de dos tipos de *subjetivemas* (SUBJ) asociados: *ellos-alumno ideal*, *yo-desafío personal*. La imagen negativa, sentido contradictorio a los presentados en los diagnósticos, también son intensificadores *+social +dialógicos*, puesto que cumplen la función de potenciar las características negativas del contexto con el fin de *a)* poner en valor la imagen propia a través de un contraste con el contexto o *b)* proteger su imagen positiva que se ve afectada por los eventos que la rodean. En el primer caso, las practicantes intensifican las actitudes negativas de los alumnos acentuando la idea de drama, como se puede ver en Laura, cuando describe en su primer autorregistro que los alumnos no quieren leer y están distraídos, o en Lucía, cuando relata los obstáculos que tiene que pasar antes de comenzar sus clases:

¡Tan satisfecha que quedé la clase pasada y tan con sabor a poco esta nueva clase! Básicamente, las cosas no salieron como las planifiqué (...) los chicos en lugar de estar semi-dormidos estaban extremadamente hiperactivos y habladores. ¡Los saludé una, dos, tres veces! Costó mucho que me saludaran.” (G3, UM-AE3A1, E7-Lucía).

Las intensificaciones del drama les permiten reforzar su imagen como profesoras capaces de hacer frente a estos problemas y encontrar soluciones inmediatas, “*Fracaso total. En ese vacío textual me decido y les pido, entonces, que se pusieran a leer, en silencio absoluto, durante 15-20 minutos, y después comenzaríamos a comentar, en lo que quedara de clase*” (Ídem). Todas las escenas de este tipo terminan con una resolución favorable, gracias a la rápida reacción de la profesora:

Me tomé ese tiempo para evaluar mis posibilidades. Los chicos estaban completamente desconectados de la clase de Literatura. (...) Me decidí por un pacto con ellos. Después de ralentizar mis movimientos (...), me posicioné al frente de la clase y les dije que si lográbamos eficazmente lo que me proponía para la clase de hoy, les daba los últimos minutos para repasar. No me opusieron mayor resistencia. (G3, UM-AE4A1, E9-Lucía).

La segunda funcionalidad, protección de la imagen, describe un contexto extremadamente adverso que sirve como explicación o justificativo de porqué las actividades o acciones propuestas no tuvieron la recepción esperada. Los intensificadores crean la imagen de los alumnos como “oponentes” y la del profesor como “víctima”:

Continuamos con la lectura (...) Fue bastante problemático porque, como había anticipado, nadie había ido a comprar el material. Si bien es una escuela pública, la mayoría de los chicos se encuentran en condiciones de conseguir el material, pero hay una desidia generalizada. Los cuadernillos aparecen (1 cada 3 o 4 alumnos) a la hora de la evaluación, casi nunca antes. (G1, UM-AE2A, E5-Laura)



La utilización de los intensificadores *+sociales +dialógicos* nos permiten explicar la presencia de los sentidos contradictorios entre las categorías UT-ALUM. Estos tienen una existencia discursiva por su función pragmática, pero no cognitiva, es decir, no formarían parte del repertorio didáctico. Las UT-ALUM que definen el perfil de los estudiantes son las que emergen de las acciones que las practicantes planifican y realizan ya que en estas los alumnos se encuentran definidos como sujetos (ideales) destinatarios o *pacientes* de la acción.

Otro gesto de cortesía que modifica los sentidos de las categorías oponiéndolos se producen en los momentos de negociación (más adelante profundizaremos en esto) cuando la practicante acepta, sin manifestar resistencia, el sentido contenido en la categoría CSF que emerge de la tutora, *UT-CX-CONT-cotidiano-lejano (E1-Julieta) > CSF-CX-ST-cercanas (E4-Martina) > UT-CX-CONT-cotidiano-cercana (E8-Julieta)* (G5, UCMp5C: Clase 4). El cambio de estos sentidos no implica, necesariamente, una asimilación de un nuevo saber, por lo tanto, la contradicción quedaría presente en el plano del discurso, pero no entre los elementos que conforman el repertorio didáctico como, por ejemplo, en el caso de Lucía con las categorías *UT-CX-TEO-LEC* y *UT-CONST de SAB-INTCION-LEC*, cuyos sentidos no fueron asimilados como consecuencia de los contenidos *CSF-CX-CONT-LEC*, *CSF-CONST de SAB-INTCION-INT del TXT* (E2-Josefina), sino, luego de haber experimentado la metodología que Josefina le había sugerido y haber corroborado la efectividad de esta:

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.” (G3, UM-AE2A3, E5-Lucía).

Esto nos lleva a nuestra segunda explicación, a la diacrónica. Como hemos afirmado en un primer momento, la presencia de la fuerza cohesiva y de coherencia que ejerce el *principio asociativo* en los componentes que configuran el repertorio didáctico es observable en el plano sincrónico, puesto que las conexiones entre los sentidos asociados existen mientras estos no sean contradictorios o se opongan. Diacrónicamente, sin embargo, estos sentidos se transforman y mutan a partir de las contradicciones. Cuando un sentido, opuesto a los anteriores, emerge de una situación experiencial significativa, ya sea mediante una acción, un acto discursivo o por un proceso de interiorización, este es asimilado dentro del repertorio didáctico estableciendo nuevas conexiones y produciendo modificaciones en otros elementos de la red, *principio*

*asociativo*. Sin embargo, el alcance de estas modificaciones no necesariamente afecta a todos los elementos, sino solo a aquellos en los que la contradicción es consciente y evidente para la persona que lo experimenta. Es decir, para Nora, por ejemplo, que la recuperación de los contenidos teóricos mediante la interacción con los alumnos en los momentos de la puesta en común de la actividad no significa que este nuevo sentido, que logró asimilar gracias a los contenidos emergidos de la interacción con Bernarda y reforzados por su experiencia, haya alcanzado a los sentidos de la exposición como metodología de enseñanza. Si bien se evidencia una contradicción entre la *exposición* y la *interacción*, esta contradicción no es evidente para Nora, por lo tanto, son dos sentidos que, hasta el momento, tal vez, no se han encontrado o tienen algún tipo de conexión que les permite coexistir sin entrar en conflicto.

El *principio de contradicción* actúa como un motor de cambio, pero no es el que lo produce. La contradicción significativa y consciente pone en evidencia para la persona que lo experimenta un conflicto cognitivo. La necesidad de salir de ese estado y volver a la coherencia es lo que moviliza las modificaciones de la estructura.

**3) *La estructuración del repertorio didáctico es personal y difiere de cada profesor, puesto que las múltiples conexiones entre los sentidos son establecidas de manera subjetiva.***

Las relaciones asociativas entre los distintos elementos de estas redes son personales y subjetivas, es decir, no necesariamente compartidas entre los distintos casos analizados. Por ejemplo, el sentido que tiene Julieta de la Evaluación, *UT-EV-APJ-logrado*, no es el mismo que hemos encontrado en los otros 4 casos. Ella asocia la evaluación al hecho de alcanzar el objetivo de enseñanza, en otras palabras, si los alumnos aprendieron o no los contenidos enseñados. Mientras que las otras estudiantes la asocian, de manera diferente cada una, a la idea de control y motivación, es decir, como un castigo para aquellos que no cumplen la tarea o un premio para los que trabajan. Aunque Julieta, también asociará la evaluación al control, esta relación no se presenta de manera significativa, al menos en este momento puntual de su formación. Estas diferencias de sentidos se deben a que la configuración del repertorio didáctico depende de la trayectoria personal que cada una ha atravesado, tanto como alumna en el nivel medio, como en la

universidad. Por ejemplo, el sentido de TEO de Nora no es el mismo que el de Lucía, aunque ambas refieran a la necesidad de la teoría como instrumento que permite la lectura de los textos literarios y la producción escrita. En Nora, la teoría es un objetivo de enseñanza en sí, es decir, todas las actividades apuntan a que los alumnos asimilen los contenidos teóricos, mientras que, para Lucía, la teoría es un medio y no un fin, es decir, los objetivos están puestos en la comprensión y en la producción escrita. Ambos casos hacen referencia a sus experiencias previas como alumnas y a su formación. Nora, reconoce que su formación en el área literaria es casi inexistente, puesto que su orientación en la carrera es en lingüística. Varias de las actividades que propone están orientadas a un análisis sistemático y automatizado de los elementos discursivos del texto poético, rima y ritmo, por ejemplo, con una conexión débil de estos elementos con el contenido de los poemas o con las interpretaciones de los alumnos. Esto nos permitiría suponer que, tal vez, las decisiones de Nora estarían basadas en una serie de representaciones personales o creencias conformadas a partir de su instrucción lingüística.

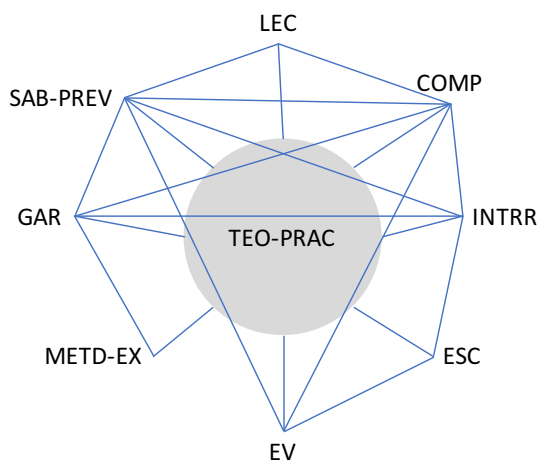
El *principio asociativo* establece conexiones significativas y estas dependen de factores subjetivos de cada persona. Las trayectorias personales son uno de los factores más influyentes en el establecimiento de estas conexiones. Es por ello, que la organización y la constitución del repertorio didáctico difiere de cada profesor, independientemente de los tipos de saberes profesionales que compartan, puesto que el sentido subjetivo que se asocia a un saber dependerá de las conexiones que establezca con otros saberes.

4) *Las conexiones asociativas de los componentes del repertorio didáctico están regidas por un principio de centralidad y un principio de lateralidad.*

La interpretación de las evidencias aportadas por las relaciones asociativas entre las distintas categorías *UT* nos permite pensar que las conexiones entre los saberes estarían regidas por dos principios: *principio de centralidad* y *principio de lateralidad*. El primero, siguiendo a Gabillon, (2012) y a Moscovici (1984, 1998), supondría la existencia de un núcleo organizador o *sentido nodal* en torno al cual varios saberes se organizarían

y encontrarían su razón de pertenencia y existencia. Estos *sentidos nodales* no necesariamente tienen que ver con un tipo de saber pedagógico de referencia, sino con un *sentido subjetivo*, conformado históricamente mediante la experiencia y asociado a una serie de “acción didáctica” *tipificada*, en términos de Schütz (2008) y Cirurel (2011). Por ejemplo, el sentido que adquiere “la teoría” como instrumento que permite la acción (la lectura, la producción escrita, etc.) para Lucía podría representar un sentido nodal, como se representa en la *figura 30*. Este núcleo nos permitiría comprender y explicar los sentidos de las distintas acciones que ejecuta o planifica realizar. Como acción tipificada, esto supondría una secuencia de acciones o gestos en el que el desarrollo del contenido teórico precedería a la práctica. Si volvemos a la *red semántica* del repertorio didáctico de Lucía podremos observar las relaciones asociativas de las distintas categorías en torno a este sema “TEO”. El alcance de nuestra investigación no nos permitiría identificar la naturaleza de este sentido nodal, si correspondiese a un saber concreto, a una creencia o a un esquema semántica que condensaría el *sentido subjetivo* de las acciones pedagógicas de un repertorio didáctico determinado.

*Figura 30: Principio de centralidad*

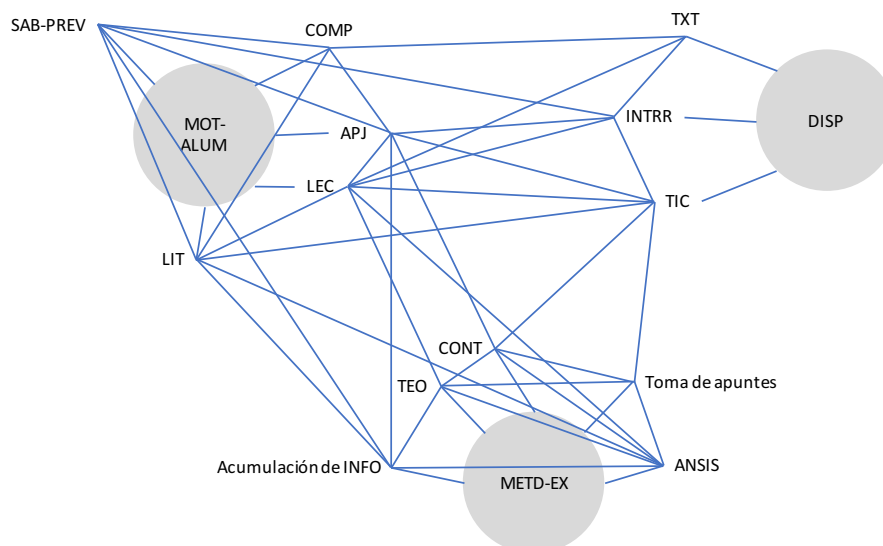


En la figura se muestra de manera gráfica cómo los saberes se organizan en torno a un sentido nodal. El sentido de la teoría en relación con la práctica presente en el caso de Lucía permite que varios saberes, pertenecientes a distintas áreas establezcan relaciones significativas, como ser la escritura (ESC), la evaluación (EV), las acciones de interrelación (INTRR) entre los saberes previos (SAP-PREV), los gestos de guiar (GAR) la comprensión (COMP) o la tarea, la exposición de contenido (METD-EX) y la lectura (LEC)

El otro principio estructurador no tiene que ver con la idea de centralidad, sino con la de *lateralidad*, es decir, los elementos de la red establecen relaciones no solo con el *sentido nodal* sino también con otros elementos que comparten ciertos sentidos, pero que

estos no necesariamente tienen que ver con el *sentido nodal* al que pertenecen. De esta forma, la red no estaría conformada por islas semánticas sino por conexiones diversas que unirían todos los núcleos. Por ejemplo, en Julieta, la utilización de la tecnología en el aula no solo estaría asociado a un solo núcleo, al de dispositivos de enseñanza, sino al sentido de la motivación de los alumnos, a las teorías del aprendizaje y al desarrollo teórico mediante la exposición. Las relaciones laterales de la categoría *UT-INTCION-Tecno* nos permite llegar a *UT-ENS-METD-Toma de apuntes* y a *UT-ENS-APJ-INTCION-PROF-ALUM*, aunque parezca que existen contradicciones entre ellas. Las relaciones entre la primera y la segunda se justifican por el sentido de la exposición como metodología de enseñanza. Julieta utiliza dispositivos de tecnológicos para desarrollar el tema. Esta elección se basa en su intencionalidad de querer motivar a los alumnos. La toma de apuntes es una acción resultante de la exposición. La última categoría, sentido contrario a la segunda, se relaciona con la intencionalidad de la interacción como metodología de enseñanza. Esta organización lateral de los distintos elementos del repertorio didáctico nos permite justificar la presencia de determinados saberes que, desde un punto de vista semántico, puede representar una contradicción.

Figura 31: Principio de lateralidad



En la figura se observan las relaciones laterales que los elementos establecen con otros componentes pertenecientes a otros *sentidos nodales*. En el repertorio didáctico de Julieta existen tres nodos, motivación de los alumnos (MOT-ALUM), dispositivos de enseñanza (DISP) y exposición de contenidos como metodología de enseñanza (METD-EX). Las relaciones laterales entre los sentidos contenidos en las unidades de cada núcleo permiten crear una red compleja que va a conectar, por ejemplo, la motivación de los alumnos hacia la lectura (LEC) literaria (LIT) con la utilización de las nuevas tecnologías (TIC), como dispositivo de enseñanza. Sin embargo, este elemento está relacionado con la exposición de contenidos, como metodología de enseñanza.

El principio de lateralidad permite explicar las relaciones asociativas y de sentido que un elemento establece con toda la estructura. En la cadena de elementos A-B-C-D, el sentido de D está relacionado con el de A a través de las relaciones que se establece entre D y C, entre C y B y entre B y A. La coherencia de la estructura puede ser explicada mediante este principio.

En síntesis, podríamos afirmar que la configuración del repertorio didáctico se realiza a partir del *principio asociativo*, cuya función es conectar los sentidos entre los distintos saberes que lo componen. Estas las conexiones asociativas son subjetivas, personales, más o menos conscientes y no contradictorias. La introducción y asimilación de un nuevo sentido afecta las relaciones entre los distintos saberes, sin embargo, la reestructuración solo alcanza a aquellos saberes que entran en conflicto de manera consciente. Las relaciones entre los saberes están regidas por el *principio de centralidad*, conexiones en torno a un *sentido nodal*, y por el principio de lateralidad, conexiones entre los sentidos de otros saberes que no están en relación de dependencia con el *sentido nodal*.

**5) *El repertorio didáctico está compuesto por creencias, representaciones y saberes. Las creencias funcionan como elementos constitutivos y elementos organizadores.***

Con respecto a nuestro segundo objetivo de investigación, nuestro análisis nos permitió observar que el repertorio didáctico de cada caso no solo está conformado por saberes teóricos adquiridos durante la formación académica, sino también por otros tipos de estructuras cuyas fuentes nos remiten a *creencias* y a *representaciones*. Estos tipos de saberes, más allá de ser elementos constitutivos, representan fuerzas organizadoras y estructuradoras del repertorio didáctico. Los *sentidos nodales* a los que hicimos referencia estarían vinculados a sentidos otorgados por determinadas creencias, cuyos orígenes se remitirían a la historia pedagógica de cada uno, por ejemplo, Lucía, cuando reflexiona sobre su imagen de una clase ideal “*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*” (G3, UD-AP1D2-B, E3-Lucía) 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”* (G5, UM-AE6A2, E22-Julieta).

En términos generales, en los casos analizados hemos identificado la presencia de cuatro tipos de creencias que influyen en la estructuración del repertorio didáctico: *alumnos, literatura, evaluación*. La primera de ellas nos remite a las creencias sobre los alumnos. Cada uno de los casos 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 expectativas de logro de una acción determinada. Por ejemplo, Laura sabe que sus alumnos no están habituados a leer en la casa o que son resistente a hacerlo, por lo tanto, sus expectativas para la segunda clase respecto al cumplimiento de la tarea son acordes a estas evidencias que ella posee. Ante este escenario esperado, Laura planifica una serie de acciones que le permitirán sortear este problema. 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. Nora, por ejemplo, es uno de los casos más representativos en el que se puede ver cómo las evidencias aportadas por sus creencias le sirven de motivación para planificar las actividades. Hemos observado que el tipo de razonamiento más característico de estos momentos puede ser representado mediante una *afirmación del consecuente*, en términos de la lógica proposicional, *Si P entonces Q, por lo tanto, P*. Parafraseando a Laura, si los alumnos no están habituados a leer en casa (evidencia), entonces no traerán la tarea hecha para la próxima clase (expectativa), por lo tanto, tendré que dedicar un momento de la clase para que realicen la lectura (acción consecuente).

Las creencias en torno a la enseñanza de la literatura, a diferencia con las de los alumnos, 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 enseñanza en general. El contenido de estas creencias asocia la necesidad del conocimiento teórico (teoría literaria) como medio que posibilita el acercamiento a la literatura. Ya hemos referido en distintas ocasiones a la idea de que la teoría precede a la práctica (lectura/escritura). En concordancia con esta concepción, cada practicante, en distintos grados, proponen actividades de lectura y de escritura que ponen en foco la asimilación del contenido teórico. Gestos como la exposición, el análisis literario, la identificación sistemática de elementos discursivos 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.

Por último, las creencias sobre la evaluación tienen como contenido asociado el control. En los 5 casos, en mayor o en menor medida, se utilizan la evaluación como instrumento para controlar el cumplimiento del trabajo por parte de los alumnos. Esta idea generalizada podría suponer que estamos ante una *representación*, sin embargo, las diferencias aportadas por las distintas asociaciones que cada una establece con otras unidades nos permiten considerarla como un tipo de *creencia*. Al sentido de *control* se asocia el de *castigo*. Por ejemplo, Nora “baja puntos” a los alumnos que no cumplieron con la tarea. Otro sentido asociado, y muy presente en los 5 casos, es el de *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 que los puede motivar a cumplir, “si cumplen, tienen buena nota”. Laura, 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, (...))*” (G1, UD-AE2A1, E7-Laura).

Las creencias se presentan como sentidos asociados a un contenido proposicional, es decir, no se manifiesta directamente, sino que son inferidas y reconstruidas mediante la interpretación de los contenidos de sentido de las UE. Esto nos permite afirmar que las creencias influyen en los sentidos de los saberes que las practicantes poseen. El hecho de tener una naturaleza básicamente semántica implica que afecta a las conexiones que se establecen entre los elementos de la estructura, por lo tanto, las creencias son elementos organizadores. Por otro lado, el acceso al contenido de las creencias fue posible gracias al establecimiento de las relaciones entre unidades. Aunque las practicantes no hayan manifestado directamente el contenido de sus creencias, es posible reconstruirlo. Esto nos permite sostener que, además, las creencias son elementos constitutivos de la estructura cognitiva.

**6) *Las creencias son saberes sedimentados dentro del repertorio didáctico que aportan evidencias fiables que permiten la toma de***



*decisiones. Estas pueden manifiestan discursivamente mediante la utilización de la modalidad de habitualidad.*

En el análisis de las unidades de enunciado en el caso de Laura, nos ha parecido significativa la utilización de *la modalidad de habitualidad (mh)* en los momentos en los que describe ciertas características de los alumnos, eventos que suceden en su clase o acciones didácticas recurrentes que ejecuta. Este mismo patrón lo hemos observado en Nora y en Lucía. En los otros casos, la *habitualidad* aparece, pero con una referencia deíctica temporal más breve, que comprende el tiempo que dura sus prácticas, mientras que, en las primeras, es un tiempo indeterminado, cuyo origen, se infiere, se remonta al momento en el que comenzaron a trabajar en las escuelas. La relación de este valor de fiabilidad (FvF+) con el contenido de las *UT*, nos permite pensar que aquellos enunciados que toman su fuerza de asertividad de la habitualidad remiten a un tipo de saber *sédimenté*, en el sentido de Schneuwly y Dolz (2009), dentro del repertorio didáctico, es decir, un conocimiento consolidado a través de la experiencia propia. Este saber sedimentado representaría una evidencia fuertemente fiable que les permite a las practicantes generar expectativas “certeras” de lo que sucederá en la clase. La interpretación del contenido proposicional en relación con la modalidad 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, Laura sostiene “*respecto de la lectura en casa, (...) No suele funcionar*” (G1, UM-AE2A, E5-Laura), es decir, los alumnos no “suelen” leer en sus casas las lecturas que ella les asignan. La utilización del 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*” (G3, UM-AP1D6, E1-Lucía). En esta, la habitualidad la encontramos en el aspecto verbal, presente continuo, del verbo “*cuesta*”. Desde la semántica proposicional, 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 más proposición: *Siempre p*, “la lectura en la casa, *siempre*, no funciona”, “*siempre* les cuesta leer en sus casas”. 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 certitud de las evidencias generadas por las generalizaciones, contenidas en la habitualidad, influiría directamente en las decisiones que las practicantes toman en sus clases. Laura, ante la certitud 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, (G1, UM-AE2A, E5-Laura). En el caso de Lucía, suele “*incorporar momentos de lectura (en las clases) para nivelar con quienes no leyeron*”.

El análisis realizado nos permite observar que las categorías UT, cuyo valor de fiabilidad proviene de la *modalidad de habitualidad* o de algún otro indicador léxico o aspectual, establecen relaciones con algún tipo de creencia. Por ejemplo, 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*” (G4, UE12), “*Viven muy preocupados por sus notas*” (G4, UE38). 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...*” (G4, UE139). Los tres ejemplos, como se ve en el análisis de las relaciones asociativas de su repertorio didáctico, nos remiten a dos tipos de creencias: creencias sobre los alumnos y creencias sobre el discurso docente.

7) *La presencia de un saber sedimentado representa un foco de resistencia en la conformación de nuevos saberes durante las prácticas de enseñanza.*

Otros elementos significativos que nos permiten reforzar nuestra idea de la *habitualidad* como síntoma de un saber sedimentado son las escenas de confrontación. Martina, cuando cuestiona el criterio de evaluación de Laura con respecto al mínimo de lectura, ella reacciona de manera defensiva, justificando sus dichos y contra-argumentando. Esta confrontación emerge del enunciado de Laura cuyo valor de fiabilidad es tomado de la habitualidad. Como resultado final, Martina no logra que Laura cambiara de opinión respecto a su postura, (G1, UD-AE2A5). Desde la perspectiva de

Moscovici (1984), las reacciones y las resistencias de Laura ante las observaciones de Martina nos estarían indicando la presencia de algún tipo de creencia central. Esto supondría que los saberes sedimentados son puntos de resistencia dentro del repertorio didáctico, por lo que su modificación o transformación representarían un objetivo difícil de lograr dentro de la formación inicial.

Estos indicios nos permitirían pensar que, discursivamente, detrás de una proposición afectada por *la modalidad de habitualidad* ( $mh + p$  o *siempre p*), existiría una creencia. Tanto los límites de nuestra investigación como nuestros instrumentos de análisis no nos permitieron observar la frecuencia de aparición de esta modalidad en relación con las creencias, lo que nos hubiera permitido avanzar hacia una generalización de este fenómeno. Sin embargo, nuestros indicios nos permiten pensar que existe una relación directa, aunque no sea una característica excluyente.

En síntesis, los tres tipos de creencias que hemos descrito nos permiten afirmar que, por un lado, el repertorio didáctico está constituido por *saberes* teóricos propios de la docencia, por *creencias* y por *representaciones*. Estas estructuras son elementos que influyen en la organización interna del repertorio, puesto que afectan en los sentidos contenidos en cada elemento constitutivo. Por otro lado, la toma de decisiones está influenciada por el sistema de *creencias* y *representaciones* que cada practicante posee. Estos esquemas, como fuente de información evidencial, recrean un contexto imaginario (hipotético, más o menos seguro) y generan una serie de expectativas que permiten seleccionar del repertorio didáctico las acciones adecuadas para alcanzar los fines propuestos.

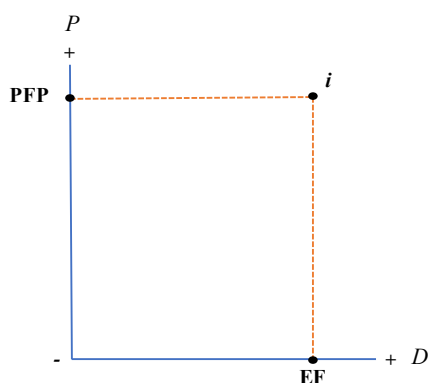
**8)** *Los contenidos de la formación inicial emergen de las clases teóricas en la universidad, de las interacciones conversacionales, de la experiencia en las prácticas y del contacto con otros profesores con experiencia. Las interacciones con los tutores permiten integrar los distintos saberes emergidos de los diversos contextos.*

El análisis de las categorías CSF nos permitió identificar 4 contextos de los que emergen los saberes de formación: las interacciones directas, la experiencia, las clases teóricas y el contacto con los colegas.

De las interacciones (*i*), hemos reconocido tres tipos, cuyas relaciones interpersonales difieren entre sí: (1) interacción entre profesora formadora principal (*PPF*) y estudiante en formación (*EF*), *i:PPF-EF*, (2) interacción entre profesora formadora auxiliar (*PFax*) y *EF*, *i:PFax-EF*, (3) interacción entre *EF* y sus compañeros (*EFc*), *i:EF-EFc*. Las relaciones interpersonales influyen directamente en la forma discursiva en la que se enuncian los contenidos de formación (categorías *FDD*).

La primera, *i:PPF-EF*, está presente en todos los casos, puesto que representa la interacción principal de la formación: *Laura y Martina, Clara y Josefina, Lucía y Josefina, Nora y Bernarda y Julieta y Martina*. En cuanto a las relaciones interpersonales, existe una asimetría, debido a las relaciones de *poder* (P) y a la *distancia social* (D), Brown y Levindon (1988): *relación profesor-estudiante en una situación didáctica de formación-evaluación (figura 32)*. La *PPF* es quien pregunta, conoce, sugiere u ordena hacer, valida y evalúa. Mientras que la *EF* responde y pide ayuda, hace y reformula, propone, aprende y es evaluada. La asimetría entre estos dos interactuantes varía en cada caso según el grado de confianza y la distancia generacional. Vemos que, entre Laura y Martina, generacionalmente son más cercanas que entre Josefina y Clara o entre Nora y Bernarda. Estos factores socioculturales influyen en la dinámica de las interacciones y, por lo tanto, la asimilación de los contenidos emergidos, como veremos más adelante.

Figura 32: Relación interpersonal entre PPF y EF



El análisis de las UD nos permitió determinar que los contenidos de formación surgen motivados por tres eventos: *a*) una acción planificada (AP) no adecuada al modelo de enseñanza impartido por el programa de formación, *b*) una resignificación de los sentidos explicitados en una acción experimentada (AE) y *c*) una respuesta directa al turno anterior.

En cuanto a la primera, la *PPF* observa en la planificación una actividad que contradice o que no coincide en algún sentido con el modelo de enseñanza ideal. Mediante la utilización de estrategias discursivas determinadas intenta que la *EF* modifique esta actividad adaptándola a los contenidos de formación. El análisis de las categorías **FDD**, *forma del discurso didáctico*, nos permitió identificar cuatro tipos de gestos discursivos típicos a través de los cuales la *PPF* enuncia el contenido de formación (**CSF**). Todos ellos tienen como fuerza ilocutiva lograr que la practicante modifique la actividad: *FDD-sugerencia*, acto directivo indirecto, *FDD-Orden*, acto directivo directo, *FDD-Situación hipotética*, acto directivo indirecto, *FDD-Institucionalización*, acto directivo indirecto. En el primero y el segundo, mediante un acto de habla directivo directo (*orden*) o indirecto (*sugerencia*) se explicita el contenido de formación en la justificación de la orden. Estos enunciados presentan, por lo general, una estructura simular, *<acción a sugerida o impuesta>* porque *<justificación>*: “*podrías pensar todo esto desde el policial (porque) aquí, sueltos, son un ejercicio de reconocimiento que no aporta al sentido* (G3, UD-AP3C3-1A, E2-Josefina). En la *situación hipotética*, mediante la creación de un mundo posible no pensado por la *EP*, la *PPF* problematiza una situación didáctica hipotética, probable, induciendo a la estudiante involucrarse en ella e imaginar posibles soluciones. En la creación de estos mundos imaginarios se introducen nuevas evidencias que generan diferentes expectativas a las pensadas por la *EF*. El contenido de formación es inferido de esas evidencias. Este recurso responde a la estructura “*y si X*”: “*Y si alguno quisiera intercambiar (las imágenes) con un compañero?*” (G1, UD-AE2A1-A, E8-Martina) o “*y si de entrada proponés el texto (la tarea final) al que querés llegar, estas anotaciones estarían dirigidas y serían más relevantes*”, (G2, UD-AP2C2-A, E2-Josefina) cuyo contenido es *CSF-Dirigir la LEC-TA final*.

Respecto al segundo tipo de evento (*b*), el contenido de formación emerge de las acciones experimentadas (*AE*), la tutora identifica una situación significativa en el relato de la estudiante y la utiliza como medio para enunciar el saber. Discursivamente, estos enunciados se caracterizan por ser gestos de *institucionalización*, en los que la *PPF a*)

resignifica el sentido de la acción experimentada oponiéndose al sentido contenido en la reflexión de la *EF* –institucionalización por oposición–:

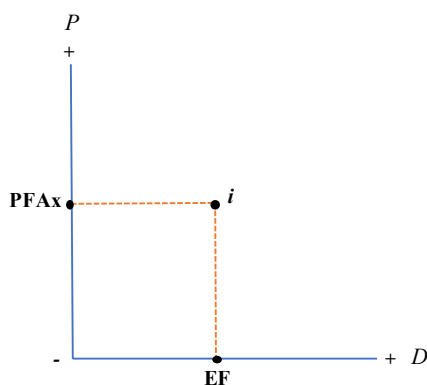
No!!!! cómo va a tratarse de un error, al contrario!!!! me parece súper productivo como enlazaste un pedido de los alumnos con los lineamientos. Lo que muestra que los lineamientos son flexibles y se adaptan a las propuestas que hacen los docentes y los alumnos” (G3, UD-AP1D4-B1, E4-Josefina),

b) adhiere y completa el sentido expresado –institucionalización por adhesión–: “*la primavera es la primavera (...) son los tiempos escolares, pasan cosas que van reacomodando el cronograma de los contenidos. No es nada tan grave.*” (G3, UD-AE3A1-A, E8-Josefina) c) valida el sentido expresado en su totalidad –institucionalización por validación–: “*Esto que decís, al final, tenelo en cuenta para otros modos de evaluación en los que no se sientan puestos a prueba (...) Sacás mejores resultados de los chicos y no sienten esa presión tema 1 tema 2 que es inevitable.*” (G4, UD-AE2A1-A, E9-Bernarda)

Por último, el contenido emergido de las UD se caracteriza por representar una respuesta directa al turno realizado por una *EF*. Esta respuesta puede estar motivada por una pregunta directa o por una contraargumentación, de estas nos referiremos más adelante.

El segundo tipo de interacción, (2) *i:PFax-EF*, lo encontramos en el caso de Clara, quien además de Josefina, cuenta con la tutela de Estela y Carmen, ambas profesoras auxiliares. A partir del cruce entre la información relevada en nuestras notas de campo y el análisis interaccional, hemos remarcado que las relaciones interpersonales entre ellas y Clara implican una menor distancia que la que se puede ver con Josefina (*figura 33*), puesto que son más próximas generacionalmente y el estatus de auxiliar docentes significa una relación de poder menos marcada.

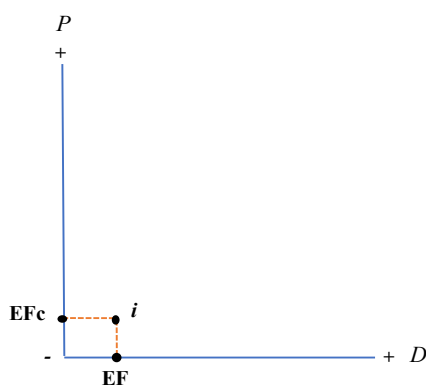
Figura 33: Relaciones interpersonales entre *PFax* y *EF*



Al igual que en *i:PPF-EF*, los contenidos de formación surgen de las mismas situaciones descritas anteriormente. La única diferencia observada se produce en la referencia y apropiación de los contenidos enunciados por la *PPF*. Estela y Clara regresan constantemente sobre las CSF emergidos de la única entrada de Josefina (E2).

Por último, el tercer tipo de interacción, *i:EF-EFc*, se caracteriza por tener una relación simétrica entre los interactuantes (*figura 34*), puesto que son próximos generacionalmente y el rol que desempeñan en la formación es el mismo: *estudiantes*. Estas interacciones aparecen únicamente en los casos de Laura (con Esteba) y de Julieta (con Elena, Valeria, Leonardo, Pilar, Emilia, Felipe).

Figura 34: Relaciones interpersonales entre *EFc* y *EF*



Hemos podido observar en el análisis de las UD que la proximidad interpersonal existente entre los interactuantes no significa una proximidad discursiva, sino todo lo contrario. En los discursos de los *EFc* se observa una mayor utilización de recursos mitigadores y de circunloquios que tienen como finalidad proteger la imagen positiva y negativa de la *EF*. Las aserciones son ubicadas en el plano hipotético mediante la utilización de los tiempos verbales propios de este aspecto, como el subjuntivo y el condicional. Además, en los actos de habla directivos indirectos, se suele utilizar estrategias de cortesía verbal que parten de un *yo-experimentador-digo*, imprimiendo así una idea de subjetividad, “*desde mi punto de vista*”: “*A mí como alumna me resultaría más accesible responder después del video, y a partir de ahí, relacionarlo con la vida cotidiana*” (G5, UD-AP2C2-A, E2-Elena), “*Lo del drive es complicado, yo lo intenté y los chicos mucho no se manejan con esos medios que nosotros acostumbramos...*” (G5, UD-AP2C5-C, E6-Leonardo). Otro recurso típico que hemos observado es la utilización de expresiones cuya finalidad es poner en valor o remarcar aspectos positivos de la

propuesta de clase antes de realizar una sugerencia u objeción. Estos, generalmente son topicalizados al inicio de cada turno. La estructura sintáctica más recurrente de estos enunciados es la construcción adversativa, *A* (aspecto positivo), **pero B** (aspecto negativo o sugerencia): “*Me gustan todos los materiales que elegís para proyectarles (A), pero en algunos no me queda muy en claro cuál es el objetivo, su finalidad (B). Supongo que vos lo tenés en claro, pero en el guion se desdibujan.*” (G5, UD-AP4C2-A, E6-Leonardo)

La interpretación que hacemos de este fenómeno nos llega a tres posibles explicaciones: *a*) por el contexto de evaluación, *b*) por la ausencia de relación de poder y/o *c*) por el grado de compromiso con la verdad de la proposición. La situación de evaluación (*a*) en la que se encuentran ambos interactuantes podría suponer que los *EFc* intentan no exponer a *EF* a una situación que pueda afectar negativamente a su imagen positiva, y por consecuencia, a su evaluación final. Es decir, realizar una afirmación o una aserción plena podría suponer un riesgo para la *EF*, quien, en caso de no poder dar respuesta a ello, se vería perjudicada ante la mirada de su tutora. Desde este punto de vista, las estrategias discursivas utilizadas sería actos de cortesía verbal. En (*b*), la simetría en la relación de poder implicado en el rol que ambos desempeñan significaría un punto feble que afecta a la fuerza ilocutiva de los actos de habla. Los *EFc*, ante esta ausencia de poder, deben recurrir a estrategias discursivas que oculten la intencionalidad principal, *el acto directivo*, y evitar, así, que *EF* sienta que se le impone la realización de un determinado acto, hecho que provocaría un rechazo de la proposición y un conflicto abierto entre ambos. En (*c*), relacionado con los puntos anteriores, el rol que asumen ambos en la situación de formación implica que comparten las mismas características, deberes y obligaciones. Los dos interactuantes están siendo evaluados por el tutor, quien representa la autoridad y la fuente de saber. Realizar una aseveración implicaría un grado de compromiso de verdad mayor con el contenido de la proposición que se enuncia. En el caso de que la veracidad de esta fuera cuestionada por el *PF*, la imagen positiva de quien la emite se vería afectada negativamente. Desde este punto de vista, la utilización de los mitigadores y de elementos que rebajan la fuerza de fiabilidad proposicional sería una estrategia de acto no cortés, Haverkate (1994), es decir, la protección de la propia imagen. Cualquiera fuera el caso, las tres explicaciones implican situar discursivamente el contenido de la formación en el plano de la incertitud.

En cuanto a los tipos de contenidos que emergen de estas interacciones, hemos podido agruparlos en dos categorías: *a*) acciones alternativas y *b*) referencia a teorías de



referencia. El primer grupo está compuesto por actividades concretas que representarían una alternativa a las presentadas por la **EP**: *CSF-Elaboración de fichas, CSF-CX-SIT-Cercanas-Convencer-Padres* (G5). Estas, por lo general, son actividades que fueron realizadas por los **EFC** en sus clases y tuvieron buenos resultados: “*También tengo un quinto año (...) Solo una sugerencia, a mí me funciona la lectura entre ellos (con algún tipo de corrección y sugerencia por parte de ese lector)*” (G1, UD-AP5C5-A, E11-Esteban). En el segundo (b), se hace referencia a una teoría explícitamente o mediante la utilización de un ejemplo. La fuente de esta 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 los escritos entre los alumnos, hace referencia al momento de co-edición del proceso de escritura, *CSF-PROC-ESC-CO-ED*: “*esto (la lectura de los escritos entre alumnos) obliga a una revisión previa por parte del autor, (...) 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.*” (ídem)

Los saberes emergidos de la experiencia de clase representan aquellos contenidos más significativos dentro del proceso de aprendizaje de los practicantes, puesto que son el resultado de una asimilación e integración del nuevo saber al repertorio didáctico.

Una categoría CSF identificada en las unidades *AE* significa que el estudiante tomó distancia del acto, racionalizó las acciones y extrajo una conclusión, logrando una teorización de un hecho didáctico a partir de la experiencia. Estas se efectúan gracias a la puesta en relación entre los resultados, positivos o negativos, de las acciones y una teoría explícita. Por ejemplo, hemos hecho referencia al caso de Lucía cuando logró darse cuenta 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.*” (G3, UM-AE2A3 E5-Lucía), o en Clara (G2, UM-AE2A7, E11-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.

En algunos casos, estos contenidos de formación son retomados por las profesoras tutoras en las interacciones y puestas en valor mediante gestos de institucionalización, con el fin de reafirmar el aprendizaje que producido.

Los contenidos emergidos de las clases teóricas son inferidos a través de los enunciados de los mismos practicantes. En el caso de Nora, por ejemplo, vemos que utiliza, como fuente de saber en la proyección de actividades, material bibliográfico trabajados en las clases en la universidad. Estos contenidos sirven, generalmente, como justificativo en la selección de las actividades propuestas.

Por último, los saberes emergidos del contacto con colegas, los profesores del curso hacen referencia a cuatro tipos de contenidos: *metodología de enseñanza, control de los alumnos, evaluación e institución escolar*. Estos aparecen en los casos de Julieta y de Clara. Las practicantes asimilan estos saberes a partir de la observación directa de las clases dadas por los profesores de acogida y de las interacciones que efectúan durante o después de cada clase. En las observaciones, las practicantes presencian las clases que las profesoras realizan, interpretan los gestos y la metodología que utiliza para desarrollar un tema. Por ejemplo, Julieta resalta la utilización de diversos textos provenientes de diversas áreas y las relaciones que establece entre la literatura y la lengua con otras disciplinas. Ella se apropia de esta metodología e intenta repetirla en sus clases. Este contenido de saber, por lo tanto, emerge de la observación directa de la acción didáctica de otros. En las interacciones, podemos diferenciar dos tipos de situaciones. En uno, la profesora del curso realiza comentarios o recomendaciones puntuales sobre las situaciones que la practicante está experimentando. Por lo general, estas recomendaciones permiten resolver un problema puntual, como ser el comportamiento con los alumnos y sobre los criterios de evolución. Por otro lado, las profesoras realizan comentarios generales que refieren a la institución escolar. Estos comentarios tienen la intención de hacer conocer a la practicante ciertas características negativas de la escuela, como ser la organización, la disponibilidad de materiales didácticos, etc. Hemos podido ver que las practicantes no cuestionan el contenido de estos comentarios, puesto que ven a los profesores como “personas competentes en la materia” por su experiencia en lo cotidiano.

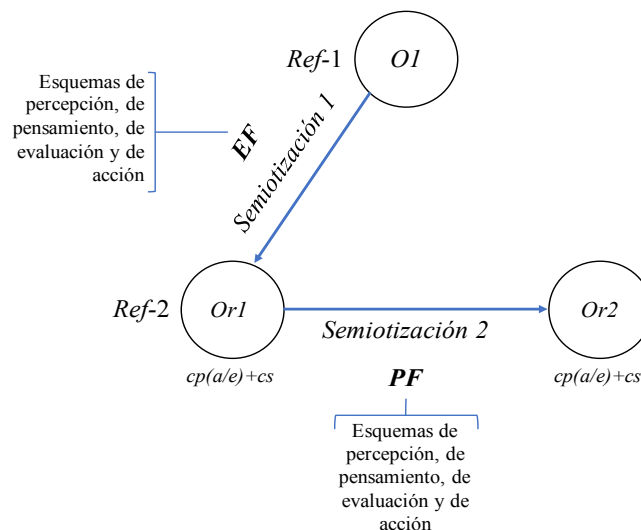
Esto nos permite reforzar el rol que los profesores de acogida desempeñan en este momento de la formación de las practicantes. Sus gestos y sus comentarios influyen en la conformación de sus saberes profesionales y son quienes les transmiten un tipo de saber práctico y eficaz y un conocimiento sobre la cultural general del contexto educativo.

9) *Las interacciones se desarrollan en torno a un referente aportado por el estudiante en formación, en cuyo contenido se encuentran los sentidos subjetivos asociados a los eventos didácticos. La asignación de estos sentidos se produce a partir de un proceso de semiotización del objeto referente de la interacción.*

El análisis efectuado en el nivel interactivo del discurso nos aportó fuertes indicios que nos permiten comprender los factores socio-comunicativos y socio-cognitivos que intervienen en las interacciones entre los estudiantes y los profesores formadores y explicar cómo se produce la co-construcción de saberes profesionales y las negociaciones de sentido de los hechos didácticos. La interpretación del análisis de las unidades *UM* y *UD* nos permite alcanzar nuestro objetivo de investigación respecto a esta problemática.

Debido a que nuestros datos son interacciones diferidas y virtuales, es decir, textos producidos en un espacio virtual, estas giran en torno a un *referente* y un *sentido subjetivo* aportado, en un primer momento, por uno de los interactuantes. El referente principal de la interacción es, podríamos decir, creado por la *EF* a partir de la asignación de un *sentido* a un evento didáctico, es decir, al contexto espacio-temporal, a los sujetos y a los instrumentos que intervienen en la acción didáctica. La construcción y la aportación del referente de la interacción implicaría un proceso semiótico de dos direcciones, en palabras de Schneuwly (2000), una *double sémiotisation*. La *figura 35* ilustra el proceso implicado en esta construcción del referente de las conversaciones.

*Figura 35: Semiotización de los objetos de referencia*



En nuestra situación de formación, la practicante es quien tiene contacto directo con los hechos, las acciones y los sujetos que intervienen en sus prácticas, en otras palabras, con los eventos. Esa realidad experimentada, ya sea como testigo directo no interviniente en los eventos o como agente, es el objeto “à semiotiser” (Moro, 2000), (**O1**). A partir de sus esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, la **EF** asigna un *sentido subjetivo* a ese objeto, creando una *esquematización (semiotización 1)* cuyo referente (**ref-1**) es **O1**. Este *objeto representado (Or1)* es el *referente* de la interacción (**ref-2**), al cual lo podemos definir como una conjunción de una *proposición*, cuyo contenido es una acción, **cp(a)**, o un estado del ser, **cp(e)**, y un *contenido de sentido*, **cs**, es decir, el sentido subjetivo asignado al objeto. Proponemos representar al *referente* de la interacción mediante la siguiente fórmula:

$$ref=cp(e/a)+cs.$$

El contacto que el profesor formador tiene con el objeto principal es diferido, es decir, su conocimiento de los hechos o los sujetos se efectúa a partir de la representación o *esquematización* creada por el estudiante, (**Or1**). La segunda semiotización es llevada a cabo por la **PF** quien, al realizar una interpretación de esta *representación (ref-2)*, le asigna un nuevo sentido y crea así un nuevo objeto representado (**Or2**), cuyo *contenido de sentido* puede diferir o no del primero.

El primer proceso de semiotización lo hemos abordado en el nivel del enunciado, en la dimensión cognitiva de nuestra propuesta de análisis. Como hemos mencionado, el contenido del referente de la interacción (**ref-2**) es la conjunción de un *contenido proposicional* con un *contenido de sentido*, a este lo hemos representado mediante la fórmula **ref=cp(e/a)+cs**. Para explicar esto, podemos detenernos en la primera unidad de enunciado (**UE1**) del caso de Julieta, “*Observé que son un grupo que tiende a la dispersión*” (G5, UCMp1D: Diagnóstico). El verbo “observé” nos aporta dos informaciones significativas, por un lado, el tipo de contacto que Julieta tuvo con los eventos, testigo directa no interviniente y, por el otro, su posicionamiento y el grado de fiabilidad respecto al contenido de su enunciado. La veracidad del contenido proposicional está sujeta a su percepción, la observación y a la interpretación de lo observado. En nuestro análisis, este tipo de modalizador, *MdEpis-Evidencdirec*, implica un valor de fiabilidad medio (FvM+). El contenido proposicional (**cp**) refiere a un estado del ser (**e**), es decir, a las características del grupo: **cp(e=ALUM-CTC (FVM+, EVD-DIREC))**.

El contenido de sentido (*cs*) es inferido a partir del conjunto léxico *tender + dispersión*. El sentido del verbo *tender*, derivado del sustantivo *tendencia*, implica que algo o alguien tiene una inclinación natural hacia una cosa determinada. Esta inclinación natural es una característica inherente de una persona. El otro sentido de este verbo es que “algo puede suceder”, puesto que hay una disposición natural a que eso suceda, pero no significa que necesariamente sucede todo el tiempo. Por lo tanto, el verbo “tender” implica un evento *probable*. El sustantivo *dispersión* funciona como un subjetivema axiológico con sentido negativo, puesto que la acción de dispersarse en este contexto implica una pérdida de atención a lo que está sucediendo en la clase. Ahora bien, el sentido de “tener tendencia a la dispersión” implica que los alumnos tienen una inclinación natural a perder la atención en los momentos de la clase, aunque no siempre lo hacen. Este representaría el *contenido de sentido (cs)* del enunciado. Este enunciado podría ser representado de la siguiente forma:

*cp(e=ALUM-CTC (FVM+, EVD-DIREC)) + cs(tendencia + dispersión)*.

El proceso de semiotización implicado, como vemos, significó que Julieta observara el comportamiento de los alumnos y los distintos eventos que sus acciones producían y, a partir de los sentidos que ella asignaba a esos eventos -sentidos aportados por sus esquemas de percepción-, concluye que es *un grupo que tiende a la dispersión*. Este enunciado representa el referente de la interacción (*ref2*) con su tutora y sus compañeros.

En el caso de las proposiciones cuyo contenido es una acción, *cp(a)*, el *contenido de sentido* se desprende del sentido de la acción racional, es decir, de la combinación entre el contenido proposicional y la fuerza ilucionaria (Ricoeur, 2008, p.65). En nuestro análisis, hemos distinguido dos estados de acción, la acción planificada (*AP*) y la acción experimentada (*AE*). Tanto en una como en la otra, la interpretación de la acción, en términos de Max Weber y Alfred Schütz, nos permitió focalizarnos en tres elementos inherentes a todo evento producido por un agente, según el modelo de Ricoeur (1988, 2008), *intencionalidad (i)*, *motivación (m)*, *causa (c)* y *finalidad (fin)*. La motivación, es la combinación de las causas más los fines o el motivo. Además, siguiendo a Schütz, hemos considerado la *fuerza (f)* sobre la que el agente basa su capacidad de actuar, es decir, su *yo-podo-hacer*. A esta fuerza, nosotros, la denominamos *repertorio didáctico*, es decir, la fuerza de conocimientos y saberes que determinan el *ser* y el *hacer* de los profesores. Como toda acción didáctica implica la utilización de un medio, hemos

considerado, también, la categoría *instrumento* (*ins*). Estas seis categorías nos permitieron identificar los *contenidos de sentido* de las proposiciones. Observemos una *unidad accional* tomada del caso de Nora.

(1) 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, profe”. (2) Si esto sucediera, aprovecharía y le preguntaría qué es para él/ella. Espero que digan sus opiniones. (G4, UM-AP2C1, E1-Nora)

A partir de los enunciados (1) y (2), podríamos decir, en un primer momento, que el contenido proposición de estas dos acciones es *preguntar*, cuya estructura argumentativa implica la acción de preguntar algo a alguien, en este caso, preguntar a los alumnos por un conocimiento que ellos poseen, “el ser romántico”. Una interpretación didáctica de esta acción nos permite saber que la acción que Nora realiza, en realidad, es de *recuperación de saberes previos*, por lo tanto, el contenido proposicional es:  $cp(a=RECP-SAB-PREV)$ . El grado de seguridad que expresa está marcado por la utilización del tiempo presente del verbo “hacer”, cuya intencionalidad accional es plena ( $i=FVF+$ ), puesto que el tiempo de la proyección (*haré*) y el tiempo del acto (*hago*) coexisten “*lo primero que hago es...*”. En otras palabras, Nora tiene plena confianza en que realizará esta acción tal y como la concibe. La fuerza de la intencionalidad, su confianza, está tomada de su *f fuente* de conocimientos. El verbo “esperar” nos indica que su *f fuente* le aporta evidencias suficientes como para imaginar que esos hechos sucederán efectivamente: esperar risas de los varones, esperar sus opiniones, en definitiva, que responderán a su pregunta puesto que tienen conocimientos o representaciones sobre las características del “ser romántico”. Como hemos visto en el análisis de su repertorio didáctico, estas evidencias nos remiten a cierto tipo de representaciones y creencias respecto a los alumnos y al contenido a desarrollar. Por un lado, su pregunta está orientada a obtener información sobre una representación social del “ser romántico” y da por hecho que los alumnos comparten esa representación. Por el otro, relaciona la etapa en la que se encuentran los alumnos, la adolescencia, con el sentimiento de estar enamorado y ciertas reacciones que esto les provoca a nivel social, vergüenza, burlas, etc. Además, la imagen que posee es que el tema de las “relaciones amorosas” son un tabú para los hombres. Estas informaciones, creencias y representaciones, son su *f fuente* de fiabilidad que le permite estar segura de lo que provocará su pregunta, “*Espero risas por parte de algunos. Sobre todo, de los varones*”, “*Espero que digan sus opiniones*”:  $f=REPRE-ALUM-SAB$ .

Desde una interpretación didáctica, podríamos inferir los motivos y las causas de esta acción a partir de los enunciados, sin embargo, Nora los explicita en otra entrada, cuando, por pedido de Bernarda, justifica la actividad:

(3) Quería hacerlo para conocer cuál es el saber con el que ellos cuentan. (4) Leyendo el material de poesía en *Clásicos y malditos*, pienso en el profesor que dice que lo importante es que ellos sepan cuánto saben... (G4, UD-AP2C3-B, E3-Lucía)

En el primer enunciado (3), podemos ver que su intencionalidad está expresada en términos de *volición accional*, *yo-quiero-hacer*, cuya fuerza, en nuestra escala de valores del análisis, continúa siendo alta, lo que nos permite corroborar nuestra interpretación de los primeros enunciados  $i=FVF+(volición\ accional)$ . Ante la pregunta por los fines de la acción, *¿para qué?*, Nora responde, “*para conocer cuál es el saber con el que ellos cuentan*”. En otras palabras, ella sabe que los alumnos tienen conocimientos previos respecto a este tema, sin embargo, su motivo no está puesta en el *qué* saben, sino en el *cómo*, es decir, cómo es la representación que ellos tienen respecto al “ser romántico”. La motivación de la acción, por lo tanto, podríamos definirlo como *obtener información sobre los saber previos de los alumnos respecto al tema de la clase*:  $m=INF-SAB-PREV$ . Los motivos y la intencionalidad son dos fuerzas conexas que están unidos por la voluntad. La utilización de verbo volitivo “querer” nos indica que la acción que proyecta es voluntaria, deseada, contingente, y no impuesta exteriormente, obligada, necesaria. Esto nos aleja de aquellas acciones que están motivadas por un “deber hacer” o “necesitar hacer” que algunas situaciones didácticas demandan, es decir que necesitan de la intervención del profesor. La interpretación a la que estos indicios nos inducen es que Nora elige voluntariamente de su repertorio didáctico la acción de recuperar los saberes previos de los alumnos con el fin de obtener información sobre lo que ellos saben respecto al tema de la clase. Las evidencias que su *f fuente* le aportan respecto a esta situación (el momento de la clase, los conocimientos de los alumnos, etc.) le permiten tener una seguridad plana de que esta acción puede ser realizada tal y como lo desea hacer. En este punto, podemos definir cuál es el instrumento que ella utiliza para llevar lograr este objetivo. Desde un punto de vista didáctico, la indagación directa mediante preguntas orales es un recurso que los profesores tienen para recuperar los saberes previos. Lo mismo sería si decide utilizar otro recurso, como ser la lectura de un texto o la proyección de un video. Por lo tanto, el instrumento de esta acción es la pregunta directa oral,  $ins=PREG-DIREC-ORAL$

En cuanto a las *causas* y la *finalidad*, el enunciado (4) nos permite inferir esta información. La *finalidad* de la acción es recuperar los saberes de los alumnos porque es importante “*que ellos sepan cuánto saben*” sobre el tema. Las *causas* que llevan a Nora a realizar esta acción tienen origen, tal vez, en un conocimiento teórico (SAB-TEO) sobre el aprendizaje significativo. Por lo tanto, la causa está en su repertorio didáctico, en la fuente de conocimiento:  $c=f(SAB-TEO)$ . La realización de esta actividad en este momento de la clase le permitirá (*fin*) establecer un punto de partida para la construcción del nuevo saber, el contenido a desarrollar, y establecer así un aprendizaje significativo:  $fin=CONST-SAB-APJ-SGTIV$ .

El contenido proposicional de esta acción podría ser enunciado en los siguientes términos:

$$cp(a=RECP-SAB-PREV (i=fyf+(volición accional) + f=REPRE-ALUM-SAB + m=INF-SAB-PREV (c=f(SAB-TEO) + fin=CONST-SAB-APJ-SGTIV) + ins=PREG-DIREC-ORAL)$$

El *contenido de sentido*, como dijimos, siguiendo a Ricoeur (2008), es la combinación del contenido proposicional y la fuerza ilocucionaria, es decir, el contenido de la acción, *RECP-SAB-PREV*, más la motivación ( $c+fin$ ), *CONST-SAB-APJ-SGTIV*. Por lo tanto, el *cs* de la acción de Nora es la construcción significativa del conocimiento mediante la recuperación de saberes previos a través de preguntas directas:  $cs=CONST-SGTIV-SAB$

La estructura completa de esta acción sería:

$$cp(a=RECP-SAB-PREV) + cs(CONST-SGTIV-SAB)$$

En nuestro análisis de la dimensión semiótica cognitiva del discurso, estas estructuras semánticas están contenidas dentro de las *UT* de las unidades de enunciado *UE34* y *UE25*: *UT-ALUM-SAB-PREV-REPRE-SAP* y *UT-INF-SAB-PREV-ALUM-INDG*.

Esta primera explicación nos permite acercarnos aún más a la comprensión de, por un lado, la asignación del referente de las interacciones (*ref2*), elemento en torno al cual las diferentes intervenciones toman sus motivaciones y causalidades. Por otro lado, el proceso de semiotización involucrado en la construcción de la *representación* del objeto de la interacción (*Or1*) nos posibilita comprender los *sentidos subjetivos*,  $cp(e/a) + cs$ , asignados a los hechos didácticos (*O1*) por parte del estudiante en formación.



La importancia de poder dar una explicación a estos procesos nos conduce, así mismo, a la comprensión de los desplazamientos sentidos o las resignificaciones de los hechos didácticos producidos mediante las negociaciones durante las interacciones. Este hecho que nos lleva a nuestra siguiente conclusión.

- 10) *La negociación conversacional en las interacciones tiene como finalidad una transformación de los sentidos subjetivos que los estudiantes en formación asignan a los eventos didácticos.*

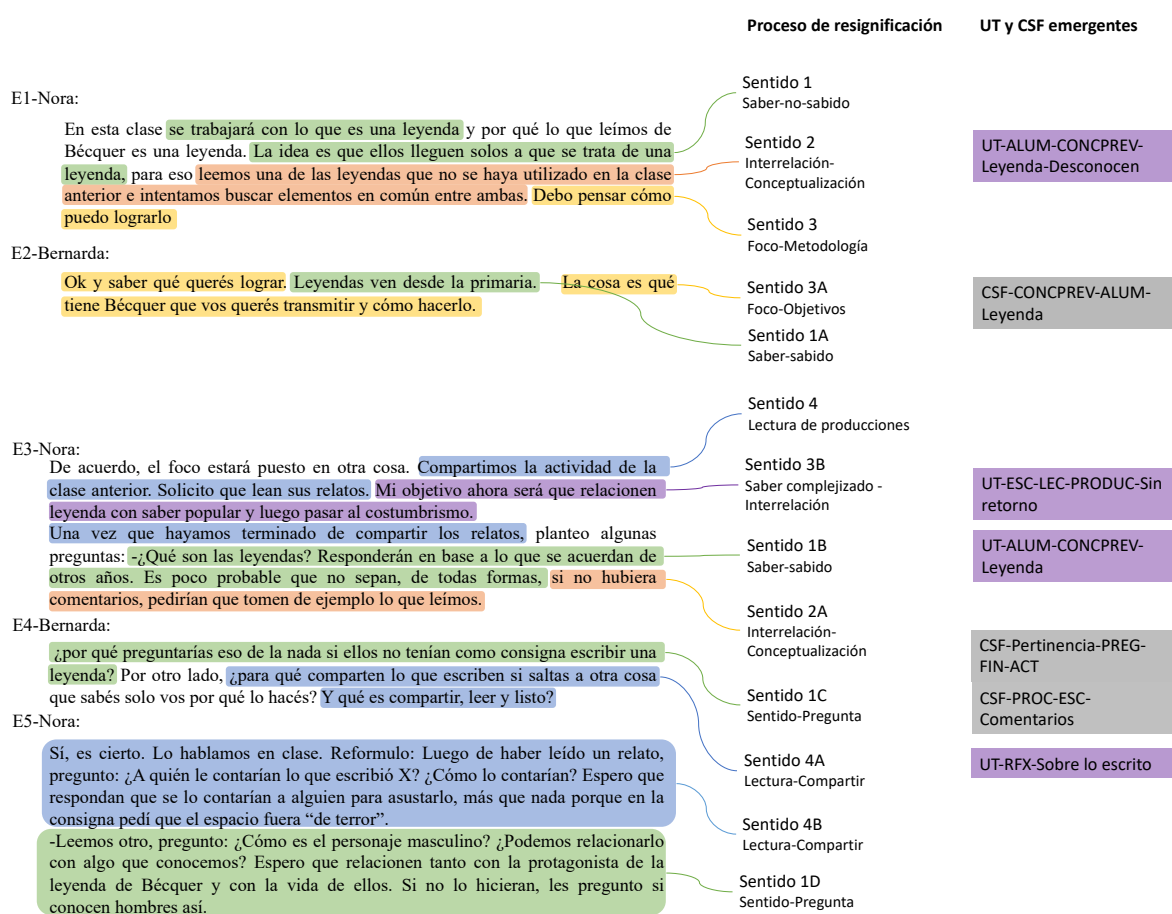
En nuestro análisis, las *redes semánticas* “las resignificaciones de las UT”, reflejan las relaciones de *asociación (A)*, *contradicción (CO)* y *a causa de (CA)* entre las categorías *UT* y *CSF*. Estas relaciones nos permiten observar aquellos saberes que sufren una mutación de sentido y aquellos que no, es decir, que representan un punto de resistencia.

La explicación de los procesos de asignación de sentidos nos permite identificar en qué punto se producen las contradicciones, cómo estas son topicalizadas en las interacciones y, en el caso de una resignificación, cuál es la mutación que sufren y porqué.

Los procesos de construcción de los sentidos y de resignificaciones se producen en la secuencia de la interacción mediante dos tipos de gestos: adquisición de una información nueva que se complementa o completa el sentido original (*nueva evidencia*) o adquisición de una *contra-evidencia* que se opone al sentido original. El primer gesto puede tener como fuente la experiencia misma o ser una información aportada por uno de los interlocutores. Ante este hecho, el enunciador se apropia de la nueva evidencia y la integra al primer sentido expresado. Con el segundo gesto, la contra-evidencia aporta un significado que tiene un grado mayor o menor de oposición al primer sentido. En la instancia de las interacciones, hemos observado que estas contra-evidencias provienen de los formadores quienes, mediante diversas estrategias discursivas, como ya lo hemos remarcado en el punto 8, llevan a las practicantes a modificar los sentidos expresados en sus enunciados. Ambos gestos forman parte de las instancias de negociación de sentidos. En un fragmento de una interacción entre Nora y Bernarda podemos observar cómo estos dos gestos modificando en distintos grados los sentidos. En nuestro análisis categorial,

esta mutación de sentidos está representada por las categorías temáticas. En la *figura 36* se observa los cambios de sentidos producidos en la unidad dialógica UD-AP7C1. Cada color representa un tipo de sentido diferente, mientras que los números *1, 1A, 1B* refieren a la mutación de un mismo sentido sin que este cambio represente una oposición al original (*1*). Las categorías temáticas identificadas en esta unidad son: *CSF-CONCPREV-ALUM-Leyenda*, *CSF-Pertinencia-PREG-FIN-ACT*, *CSF-PROC-ESC-Comentarios*, *UT-ALUM-CONCPREV-Leyenda-Desconocen*, *UT-ESC-LEC-PRODUC-Sin retorno*, *UT-ALUM-CONCPREV-Leyenda*, *UT-RFX-Sobre lo escrito*.

Figura 36: La construcción de sentidos en una unidad dialógica



En el ejemplo citado, podemos observar la asignación de sentidos a cada enunciado y cómo estos van mutando o resignificándose en función de lo que expresa cada interlocutor. Los dos primeros sentidos aportados por Nora, *1 saber-no-sabido* y *3-Foco-Metodología*, son cuestionados por Bernarda, quien aporta nueva información sobre el conocimiento que disponen los alumnos respecto al género Leyenda (*1A Saber-sabido*) y desplaza el foco de la preocupación a los objetivos de enseñanza (*3A Foco-Objetivos*).

Nora reformula su actividad en función de las nuevas evidencias aportadas por Bernarda (1B Saber-sabido y 3C Saber-complejizado-Interrelación) y rescata la actividad de interrelación, pero esta vez la adapta al nuevo contexto (2A Interrelación-Conceptualización). En esta replanificación, agrega una nueva actividad, la lectura de las producciones escritas (4 Lectura de producciones). En el turno siguiente, Bernarda vuelve a cuestionar la nueva actividad y se focaliza en dos sentidos, en la lectura y en la pertinencia de las preguntas sobre la Leyenda (1C Sentido-preguntas y 4A Lectura-compartir). Nora acepta las observaciones y modifica nuevamente la actividad (4B Lectura-Compartir y 1D Sentido-Pregunta). En este proceso de resignificación, las unidades temáticas (UT) y los contenidos de formación (CSF) van emergiendo y adoptando los sentidos expresados en cada turno.

Para identificar cómo se producen estos desplazamientos de sentidos y cuales son los sentidos que se modifican, necesitamos descomponer los *contenidos proposicionales* y los *contenidos de sentidos* de las categorías temáticas. Observemos este proceso a través de un ejemplo de una interacción entre Laura y Martina (G1). En la unidad UM-AP2C1, como primera actividad de la clase, Laura propone leer un breve poema cuya temática versa sobre la ruptura de las barreras entre el sueño y la realidad:

(A)

**E1-Laura**

La idea es comenzar con un poema breve, adjudicado a Samuel Taylor Coleridge.

Lo escribiría en el pizarrón y trataría de indagar la relación entre el poema y la “realidad”, es decir, de qué forma el “relato” rompe con lo verosímil. ¿Podríamos pensar alguna explicación “racional” de este relato? Por ejemplo, que la flor estaba en su mano con anterioridad al sueño, y por eso el hombre la soñó, como “resto diurno”. Además del concepto de “lo fantástico”, me interesa abordar los procedimientos narrativos que utilizan los diferentes autores para generar el ingreso de lo extraño o la vacilación del lector, o la sorpresa. (G1, UM-AP2C1)

La *motivación* de esta actividad es introducir la temática del texto principal e instalar ciertos indicios que podrían servir a los alumnos en la comprensión del cuento de Cortázar. Como *fuentes*, podríamos inferir que Laura se basa en teorías de referencia sobre la comprensión lectora que postulan la generación de expectativas en los momentos de prelectura. La *finalidad*, por lo tanto, es la asimilación de información que permite la comprensión lectora del texto principal. El *contenido de sentido* que interpretamos de esta acción está en las relaciones que se establecen entre el dispositivo (el poema), como medio para introducir la temática, con la adquisición de información, que funcionará como indicios de lectura, y con la comprensión lectora. Podemos representar el contenido de esta acción como:

$cp(a=DSDOR-LEC (i=FVM+(volición\ mental) + f=TEO-PRE-LEC + m=INTRO-TEMA-INDC-COMP (c=INFO-COMP-LEC + fin= COMP-LEC) + ins=LEC-POEMA ) + cs (DISP-INTRO-TEMA-INDC-COMP-LEC)$

Luego de este primer momento, Laura propone la lectura del cuento de Cortázar, pero antes de comenzar trabajaría los elementos paratextuales:

**(B)**

**E1-Laura**

A continuación, leeríamos “La noche boca arriba”. La lectura sería en voz alta, por parte de los alumnos. Antes de comenzar, indagaría en los posibles sentidos del título y el epígrafe (elementos que ya hemos trabajado para otros cuentos).

Desde el punto de la didáctica de la lectura, inferimos que Laura pretende generar expectativas de lectura mediante la creación de hipótesis sobre el contenido del texto a través de los elementos paratextuales. El sentido de esta acción se observa en la relación que se establece entre las inferencias de prelectura, como generadoras de expectativas, con la causa, es decir, la comprensión lectora. El *contenido proposicional* y *contenido de sentido* podríamos expresarlo como:

$cp(a=INF-PRE-LEC (i=FVM+(volición\ mental) + f=TEO-PRE-LEC + m=EXPTIV-MOT-LEC (C=f + fin=COMP-LEC) + ins=PREG-DIREC-ORAL-PARATXT ) + cs (INF-PRE-LEC-EXPTIV-COMP-LEC)$

En la interacción que se desarrolla a continuación, estas dos actividades de Laura son el referente del intercambio:

**ref2-A:**  $cp(a=DSDOR-LEC) + cs (DISP-INTRO-TEMA-INDC-COMP-LEC)$

**ref2-B:**  $cp(a=INF-PRE-LEC) + cs (INF-PRE-LEC-EXPTIV-COMP-LEC)$

**E2-Martina**

1- Vale! Siempre son buenos disparadores... Lo que me preguntaba es que, si teniendo esto como actividad previa a la lectura, ¿será necesario leer el fragmento antes citado? (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?

**E3-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”. De todas maneras, no estoy convencida con esto, pues tal vez me sirva para la clase siguiente... Creo que comenzaré directamente con la lectura de “La noche boca arriba” (...).

**E4-Martina**

Se puede llevar para tener y se evalúa en el momento, como actividad disparadora me motiva (G1, UD-AP2C1)

Martina, en su primera entrada (**E2**), explica que, si se introduce la idea del sueño y la ruptura del orden racional antes de la lectura del cuento de Cortázar, los alumnos enfocarían su atención en buscar estos elementos desde un primer momento. Por lo tanto, el efecto “sorpresa” o “de confusión” que el cuento utiliza como estrategia al final perdería sentido. Este es una *efecto* no pensada o imaginada por Laura. El cuestionamiento de Martina, por lo tanto, se focaliza en las relaciones de causalidad entre los *motivos*, los *finés* y el *instrumento* de la primera actividad propuestas ( $m=INTRO-TEMA-INDC-COMP-LEC + ins=LEC-POEMA + f=COMP-LEC$ ). La oposición se expresa mediante la introducción de una *contra-evidencia*, que implicaría un resultado negativo: *la pérdida de la sorpresa*:

$$LAURA: DISPO-INFO = \frac{\text{Resultado positivo-COMP-LEC}}{\text{Resultado negativo-PERDIDA DE SORPRESA}}$$

La *sorpresa* en el texto es un recurso literario que utiliza el autor, por lo tanto, la experimentación de esta sensación forma parte del disfrute de la lectura literaria. Como producto de una *causalidad no deseada*, la actividad de Laura implicaría que este efecto no se produciría, puesto que los alumnos tendrían demasiada información previa (causa). El contenido de formación que se infiere de estos enunciados refiere a la utilización de dispositivos disparadores en el momento de prelectura. Los disparadores no deben dar información que condicionen o dirijan a los alumnos hacia un tipo de interpretación del texto literario, por lo tanto, la cantidad información que aportan debe ser pertinente a los objetivos de lectura: *CSF-DISP-PRE-LEC-PERTINENCIA-CANTIDAD-INFO*. A través de este contenido y de la introducción de la *contra-evidencia*, Martina pretende modificar la relación de causalidad sobre la utilización de dispositivos en los momentos de prelectura que Laura posee.

Si bien, toda la intervención intenta expresar un punto de vista contrario a la propuesta de Laura, Martina, con el fin de evitar agredir su imagen negativa, no utiliza estructuras adversativas expresamente, ni el adverbio de negación, aunque es posible inferirlas a partir del proceso de razonamiento que ha utilizado. A partir de un parafraseo, podríamos interpretar la intervención como: *Me parece bien usar disparadores, pero no estoy de acuerdo con tu actividad, porque....* Estas estructuras, que podrían significar una agresión directa, son reemplazadas con estructuras condicionales y adverbios enunciativos de posibilidad y de duda: “*Ojo, quizás esto sea provechoso*”, “*ya podrían intuir –quizás no-...*”

Los sentidos que se opondrían los podríamos expresar a través de las siguientes fórmulas:

$$\begin{aligned} \text{LAURA: } & \mathbf{cp}(a=\text{DSDOR-LEC}) + \mathbf{cs} (\text{DISP-INTRO-TEMA-INDC-COMP-LEC}) \\ \text{MARTINA: } & \mathbf{cp}(a=\text{DSPOR-LEC}) + \mathbf{cs} (\text{PRE-LEC-DISP-PERTINENCIA-CANTIDAD-INFO}) \end{aligned}$$

Laura comienza su intervención (**E3**) respondiendo literalmente a la pregunta última de Martina. De esta manera expresa su acuerdo a lo observado. En un intento de proteger su imagen, explica cuál fue su razonamiento al momento de pensar la actividad. Mediante la utilización del verbo modal epistémico de creencia, que mitiga la fuerza de la construcción concesiva (*si bien...*) que expresa la oposición parcial al razonamiento de Martina, reconoce (el sentido concesivo) la situación probable presentada en la contra-evidencia. La contradicción tiene su origen en la fricción entre sus *motivos e intencionalidad* (el querer, el deseo) y los *resultados (posibles)*: la acción deseada no lograría (en sentido hipotético) los resultados esperados. Por lo tanto, decide eliminar esta actividad y comenzar directamente con la lectura.

El *sentido* que he emergido de esta interacción refiere a la utilización de los dispositivos disparadores o motivadores de la lectura y el tipo de información que estos aportan. La decisión de Laura de suprimir la primera actividad nos permite interpretar que el texto (dispositivo) no cumplía con el principio de cantidad y pertinencia de la información que contenía. La resignificación en este caso es entendida como una adición de un nuevo sentido a los ya contenidos en torno a los dispositivos disparadores de lectura. El nuevo *contenido de sentido* en torno a este instrumento podemos representarlo de la siguiente manera:

$$\begin{aligned} & \mathbf{cp}(a=\text{DSDOR-LEC} (i=\text{volición}) + f=\text{TEO-PRE-LEC-DISP} + m=\text{INTRO-TEMA-INDC-COMP} \\ & (c=\text{INFO}(\text{pertinencia y cantidad})\text{-COMP-LEC} + fin=\text{COMP-LEC}) + ins=\text{DISP-TXT} +) + \\ & \mathbf{cs} (\text{DISP-INTRO-TEMA-EXPTIV-LEC}) \end{aligned}$$

Vemos que la estructura de la acción se ha modificado mediante la introducción de dos elementos: la adquisición de información pertinente en relación con la comprensión lectora y las expectativas de lectura que esto produce.

La mutación de sentido que hemos observado a través de los ejemplos de los casos de Nora y de Laura nos permiten reforzar la idea de que durante las instancias de negociación conversacional se producen cambios de los *sentidos subjetivos* asignados a los hechos didácticos. Sin embargo, estos *contenidos de sentidos* no siempre se modifican, puesto que, en algunas negociaciones, el referente de la interacción contiene

un tipo de saber central del repertorio didáctico. Estos, como ya hemos hecho referencia, son focos de resistencia dentro de la configuración de los saberes de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de Lucía, en una de las interacciones, (UD-AP6C1), Josefina intenta que reduzca la cantidad de teoría propone trabajar y que procure focalizarse en la lectura: “*otra vez la parodia del policial? ya van tres!! acá aparece el humor (que hay que ver si aparece...) por qué no trabajás más detenidamente la novela de ES (Eduardo Sacheri) en vez de proliferar en textos que apuntan (se supone) a lo mismo?*” (G3, UD-AP6C1-1A, E2-Josefina). En su respuesta, si bien Lucía acepta la sugerencia, en el *contenido de la acción*, el análisis literario, como metodología de enseñanza, continúa apareciendo:

**E3-Lucía:** Ok, siguiendo el nuevo cronograma, esta clase sería la segunda sobre la novela de Sacheri. Avanzaría sobre la novela de manera menos puntual que en la introducción, reconociendo con los chicos la estructura, los tiempos de la narración (más bien los saltos temporales que propone el narrador), y otros elementos. (G3, UD-AP6C1-2B)

El sentido de la teoría en asociación con la lectura literaria es lo que motiva la acción del análisis literario. Estas relaciones aparecen durante todo el período de tiempo de las prácticas de Lucía, sin que se produzca un cambio significativo en las relaciones asociativas con otros saberes. Esta resistencia la vemos de igual manera en Laura (UD-AE2A8) quien no cambia su punto de vista respecto a su criterio de evaluación.

**11)** *La evolución del repertorio didáctico en las instancias de interacción se produce mediante la co-construcción de saberes profesionales. La construcción de saberes implica la modificación de los sentidos subjetivos y el establecimiento de nuevas relaciones de lateralidad entre los saberes.*

En los casos que hemos analizado, tres momentos son significativos dentro del programa de formación: *la planificación, la puesta en práctica y la reflexión de lo experimentado*. De estas tres instancias emergen los distintos saberes o contenidos de la formación. La acción que permite poner en relación estos tres eventos son las interacciones en los momentos de la planificación y en los autorregistros.

Durante las planificaciones, la interacción cumple la función de poner en tensión aquellos saberes consolidados con los propios de la formación. Como resultado de este

hecho, tenemos las negociaciones conversacionales, como lo hemos visto en el resultado anterior. En esta instancia, se piensa de manera conjunta la acción. En torno a una situación dada y a unos objetivos de enseñanza establecidos, tutor y estudiantes dialogan sobre la actividad más apropiadas para llevar a cabo. Es por ello por lo que observamos expresiones típicas como “lo hablamos”, “lo vamos viendo”, “qué te parece”, etc., propias de estos tipos de interacciones. El caso de Julieta es el que presenta más situaciones en las que se piensa la acción de manera conjunta, puesto que los interactuantes no solo son tutores, sino también compañeros.

Las resignificaciones que se producen en esta instancia se logran mediante a) *la confrontación directa*, b) *aportación de contra-evidencias*, c) *soluciones posibles*. En relación con la primera, las confrontaciones implican una instancia de negociación en la que, como hemos visto, se modifica un sentido contenido en una acción planificada mediante la oposición de sentidos contrarios. En la segunda, se aporta información que como contra-evidencia a la situación ideada por el estudiante. Esta información permite a los practicantes proponer soluciones a la situación creada a partir de la contra-evidencia. Por último, los interactuantes proponen soluciones posibles a una situación problemática. No se opera por contradicciones, sino por opciones. El practicante selecciona la acción más conveniente y reformula su actividad.

En los autorregistros, las interacciones se orientan a la resignificación de los hechos experimentados. Los referentes, por lo tanto, son los sentidos asignados a las acciones efectuadas y a los resultados de esas acciones. Esto nos lleva a los esquemas de percepción que los estudiantes poseen. Por ejemplo, Nora, en uno de sus autorregistros (UCMp6A) dice:

Se notaba que ya sabían todo, la recepción de la historia fue muy buena. Estas dos preguntas, en mi opinión, fueron totalmente innecesarias. (G4, UM-AE6A2, E12-Nora)

En su opinión, estas dos preguntas no fueron necesarias hacerlas, puesto que “notó” que los alumnos conocían sobre el tema. Bernarda, en cambio, en su interpretación pone en cuestión no la pertinencia de las preguntas, sino los gestos habituales de Nora:

Para pensarlo, no? Será tal vez porque “la profesora quedaba desdibujada frente a la relación lectores-literatura?, ¿por hábito de hacer siempre esas preguntas? Tal vez la respuesta sea lo que menos importa, lo bueno es que te lo preguntes. (G4, UD-AE6A1, E14-Bernarda)

La evolución del repertorio didáctico se produce en las instancias de interacción mediante la co-construcción de saberes. La construcción de saberes implica una



modificación de sentidos que afectan a las relaciones de lateralidad. Este hecho provoca una restructuración de las conexiones asociativas entre los saberes, motivada por la asimilación de un nuevo saber, ya sea por una toma de distancia de la propia práctica o por una resignificación de los sentidos subjetivos

**12)** *El guión conjetural y el autorregistro son dispositivos de formación que permiten la co-construcción de saberes mediante la interacción conversacional, la explicitación de los procesos propios de proyección de la acción racional, el pensamiento conjunto de la acción y la puesta en tensión entre las estructuras constitutivas del repertorio didáctico y los saberes nuevos emergentes.*

Los distintos resultados de nuestra investigación, enunciados en los puntos anteriores, son indicios que nos permiten realizar una valoración del dispositivo de formación que hemos analizado, el *guión conjetural* y el *autorregistro*. Nuestra evaluación se basa en 4 aspectos:

a) El carácter interactivo del dispositivo, permite que la construcción de los saberes profesionales, durante el período de las prácticas, se realice de manera conjunta entre los distintos participantes de la formación. Esto implica la aparición de diversas voces intervinientes que se conjugan en torno a un hecho didáctico. Los interactuantes establecen relaciones interpersonales diversas en relación con el rol que asumen en la formación (estudiante, compañero, tutor, auxiliar, etc.). Esta variedad potencia el aprendizaje, puesto que permite poner en contacto actores que tienen grados de conocimientos diferentes (tutores-estudiantes), con experiencias y/o trayectorias personales diversas (estudiantes-estudiantes) que aportan una visión distinta al tratamiento de una problemática didáctica concreta.

b) Al posibilitar que diversas voces intervengan en el tratamiento de un tema, posibilita que la acción didáctica sea pensada de manera conjunta. Una de las características de estos dispositivos, como hemos visto, son las interacciones en las que varios interlocutores aportan soluciones posibles para un problema concreto presente en un guión. El caso de Julia, por ejemplo, podemos ver en la planificación de su primera

clase (G5, UCMp2C: Clase 1), varios de sus compañeros dan soluciones alternativas al problema de Julia, respecto a cómo lograr que los alumnos adquieran el material de lectura digitalizado sin tener que solicitarles su número de WhatsApp: “*Entonces voy a ver de qué forma se los envió, ¿sería mejor e-mail o genero un link con Mega como hice con las carpetas de las prácticas?*”:

**E9-Martina**

Podría ser. Mediante el celular también pueden intercambiarse archivos por bluetooth?

**E5-Valeria**

Otra opción es que lo subas a un drive y copiás el link en el pizarrón.

**E6-Leonardo**

Lo del drive es complicado, yo lo intenté y los chicos mucho no se manejan con esos medios que nosotros acostumbramos. La idea de pasarlo por bluetooth a uno y que ese vaya pasándoselo a los demás me parece la más conveniente.

**E8-Julietta**

Sí, pensé mejor en darles un link de Mega, que es un link de descarga. Así, descargan el archivo que les doy y listo.

**E9-Martina**

Muy bien también!!

(G5, UD-AP2C1, UD-AP2C5)

c) Los dispositivos se caracterizan por su recursividad o posibilidad de volver sobre la acción planificada y modificarla a partir de la adquisición de nuevas evidencias y/o contra-evidencias emergidas de la experiencia y de las interacciones. Esta característica permite explicitar un proceso mental propio de la anticipación de la acción racional, en términos de Schütz. Esta explicitación posibilita, por un lado, a los estudiantes hacer consciente el proceso de toma de decisiones y, por el otro, a los formadores detectar aquellos sentidos sobre los cuales los estudiantes planifican sus clases y, a partir de ahí, convertir estos sentidos en el objeto de formación. Las acciones de reformulación o supresión de actividades son evidentes en todos los casos analizados: “*Si, estoy de acuerdo, yo también pienso que van a aparecer estas cuestiones en el punto 1. Tacho el punto 2 entonces.*” (G3, UCMp2C, E3-Lucía),

d) Los dispositivos permiten poner en relación los saberes emergidos en todas las instancias de la formación con los *sistemas de creencia, representaciones y saberes* de los estudiantes. El carácter dialógico y reflexivo del instrumento pone de manifiesto las contradicciones y las tensiones que los estudiantes experimentan durante sus prácticas en relación con la acción y el conocimiento: “*Mi idea es que lean en clase. Mi temor, sin embargo, es no llegar con los tiempos. ¿Te parece que los haga adelantar en las casas? La profe que está a cargo del grupo me dijo que no lo suelen hacer*”. (G2, UD-AP3C4, E3-Clara). La toma de consciencia de las contradicciones, como hemos visto en el punto *ii*, son el principio que posibilitan la transformación de ciertos saberes puestos en tensión

y permiten que las relaciones significativas entre los elementos constitutivos del repertorio didáctico se movilizan, provocando una evolución en el pensamiento.

En síntesis, el *guión conjetural* y el *autorregistro* es un dispositivo que conduce a los estudiantes en formación a poner en evidencia los procesos naturales que intervienen en la toma de decisiones y en la asimilación de saberes profesionales.

## CAPÍTULO X: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo realizamos la discusión de los resultados de nuestra investigación. En primer lugar, nos referimos a nuestra metodología de análisis en relación con los resultados, lo que nos permite discutir los alcances y la validez de estos. En segundo lugar, nos centramos en los resultados y los interpretamos a partir de la confrontación con las teorías de referencia con el fin de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

### 1. Discusión de la metodología y alcance de los resultados

En primer lugar, en cuanto a la validez y al alcance de los resultados, es necesario precisar cuestiones que afectan a las muestras y a la metodología de análisis en relación con nuestra problemática. En la construcción y configuración del repertorio didáctico durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial, el aprendizaje de los saberes profesionales es el resultado de una (co-)actividad (Engeström, 2001) y de las acciones efectuadas por los sujetos de la formación. Por lo tanto, en el centro de nuestra problemática se ubica la acción, contenida en un sistema de actividad. La acción pedagógica (Perrenoud, 1994), entendida como un tipo de acción racional/social (Schütz, 2008), es, entre otras, subjetiva, orientada, proyectada y constitutiva de un horizonte de intencionalidad que la motiva. Estas características determinan los tipos de relaciones que se establecen entre los elementos que la conforman, acción-agentes, agentes-intencionalidad, motivos-causas, agente-medios, medios-fines etc. (Ricoeur, 1988, 2008, 2017). El sistema didáctico de las prácticas (Portugais, 1995) implica que la acción pedagógica, tema tópico de esta instancia de la formación, sea abordada desde dos dimensiones: una discursiva, la otra eventiva. La primera, en el contexto de la institución formadora, la acción es topicalizada y tratada desde lo discursivo: se habla, se reflexiona sobre la acción (Altet, 2010; Schneuwly, 2015). La acción es pensada en dos tiempos: uno futuro, en el caso de la proyección, y el otro pasado, en la reflexión sobre lo acontecido (Vanhulle, 2016). La segunda dimensión, la eventiva (termino que tomamos prestado de las teorías gramaticales para hacer referencia a lo eventual, es decir, el acto), la acción se presenta secuenciada en un tiempo presente. Movimiento y palabra confluyen en el contexto áulico y se convierten en acto. Desde esta dimensión, el discurso no aborda la acción, sino que forma parte de la acción misma (Bajtín, 2012). A partir de la

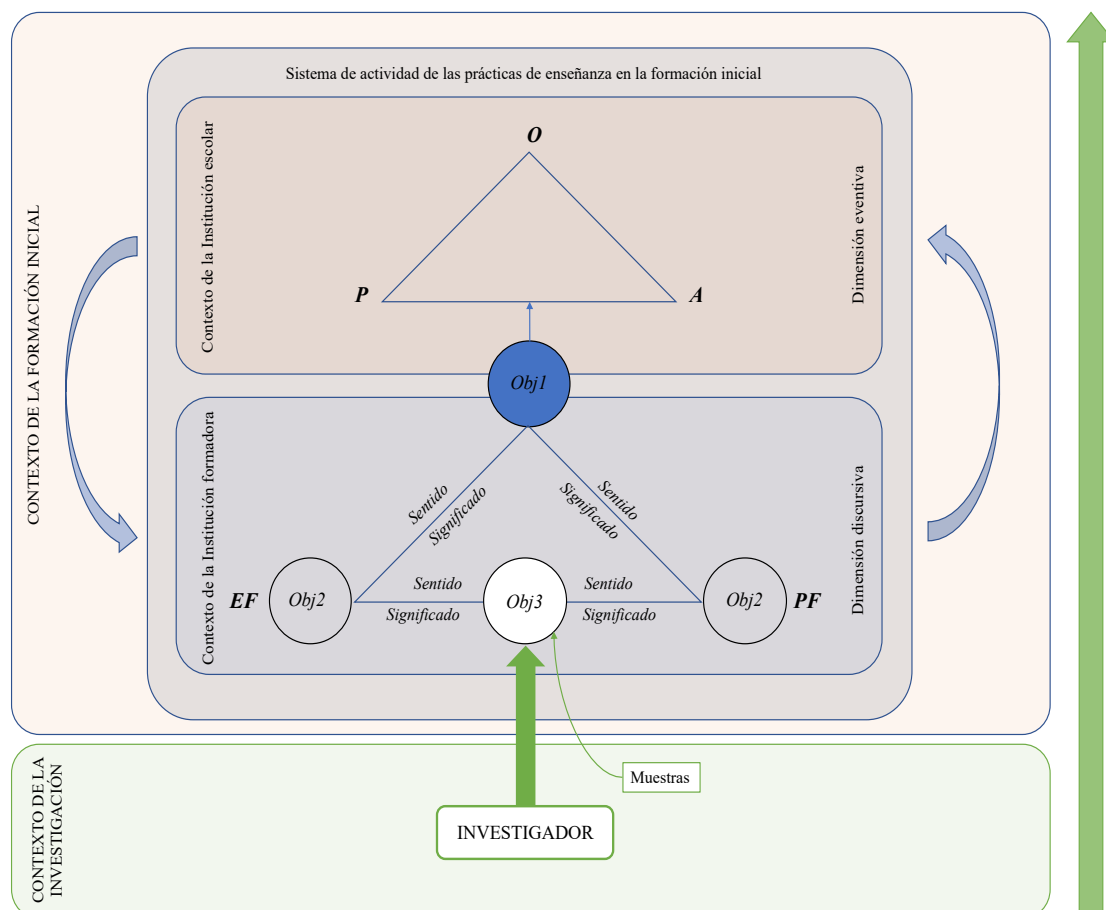
circulación de saberes (Dugal y Léziart, 2004) que genera el modelo de formación por alternancia (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007) entre los dos contextos de las prácticas, los practicantes construyen los saberes docentes a partir de la puesta en relación entre aquellos que emergen del discurso *sobre* la acción y del discurso *en* la acción.

Nuestras muestras, como ya lo hemos explicado en la justificación metodológica, solo abarcan una de estas dos dimensiones: el discurso *sobre* la acción. Esto nos lleva a delimitar el alcance de nuestros resultados. Por un lado, en relación con la acción pedagógica, la interpretación y la comprensión que hacemos está doblemente tercerizada. Nuestra posición como investigadores nos coloca fuera de los sistemas de actividad (Engeström, 2001) del contexto de la formación inicial. En estos, la *acción pedagógica* es el objeto que se somete a la transformación propia de la interacción entre el sistema de la actividad del profesor formador y el del estudiante. Nuestro acceso a los sentidos de la acción se realiza a través de la observación del comportamiento discursivo de los sujetos en la interacción verbal, es decir, a partir de la tercera transformación del objeto (*Obj3*), según el esquema de Engeström (2001), reconstruimos los sentidos y significados del *Obj2* y *Obj1*.

Como lo representamos en la *figura 37*, desde este punto de observación, reconstruimos los *sentidos mentados* de la *acción* a través de la interpretación de las evidencias (Weber, 2002) que el discurso sobre la acción nos proporciona. El acceso que tenemos a la dimensión eventiva, a la acción en el contexto escolar, es a través de lo representado por los mismos estudiantes. Mientras más nos alejamos de la realidad referida en el *Obj3*, más diferido es nuestro acceso, puesto que la fiabilidad de las evidencias se basa en el discurso indirecto. Esto se debe a dos razones, una espacial y la otra temporal. Desde un primer momento, nuestro interés estuvo puesto en el discurso *sobre* la acción y la construcción de conocimiento que se producía en este pensar conjunto o intersubjetivamente la acción. El dispositivo de formación utilizado en la Universidad de Buenos Aires nos permitía abordar esta problemática, puesto que las interacciones escritas contenidas en este tematizaban la acción pedagógica. El acceso a estos documentos digitales por medio del campus virtual de la cátedra implicó que pudiéramos solucionar el problema del desplazamiento hacia el lugar. Por otro lado, sólo teníamos acceso a los documentos finales, es decir, a aquellas prácticas ya finalizadas. Por lo tanto, el tiempo y el espacio en el que se desarrolla nuestra investigación difiere del tiempo y del espacio en el que se han producido las muestras. Este desfasaje implicó que

tuviéramos que utilizar una serie de instrumentos que nos permitiera, desde nuestra situación, reconstruir cronológicamente la producción de los guiones conjeturales y autorregistros que hemos tomado como muestras.

Figura 37: Punto de vista del investigador en relación con los datos



Por otro lado, en cuanto a la asimilación o el aprendizaje de nuevos saberes por parte de los estudiantes, la interacción en torno a la acción, proyectada o experimentada, nos ofrece pistas sobre los saberes que se movilizan. Como sostiene Vanhulle (2009), la construcción de los saberes profesionales se produce *en y por* el discurso. Desde esta perspectiva, nuestras muestras representan una puerta de acceso al mundo cognitivo de los estudiantes, sin embargo, pensamos que para tener una imagen más clara de lo que sucede interiormente es necesario confrontar el *decir* con el *hacer* (Bruner, 1991). El alcance de nuestros resultados, por lo tanto, se sitúan en el *decir sobre la acción*. Una ampliación de las muestras, que abarque la observación de la acción y la confrontación directa de los sujetos ante su *decir* y su *hacer* (Cambra Giné y Palou, 2007), nos permitiría abordar las dos dimensiones de la *acción pedagógica* en el sistema de actividad de las

prácticas de enseñanza y establecer relaciones de *causalidad* entre el discurso *sobre* la acción y *en* la acción con respecto al aprendizaje y asimilación de saberes profesionales.

Aclarados los alcances, podemos centrarnos en la interpretación y discusión de los resultados obtenidos.

## **2. Interpretación y discusión de los resultados**

Nuestra problemática de interés nos llevó a cuestionarnos sobre cuatro fenómenos: a) la conformación, la configuración y la evolución del repertorio didáctico, b) la relación entre el repertorio didáctico y la acción pedagógica, c) el aprendizaje y la co-construcción de saberes en la interacción verbal, d) el rol del dispositivo de formación en la conformación de saberes profesionales. Los resultados obtenidos nos permiten ofrecer una respuesta a estas problemáticas y, en consecuencia, realizar un aporte significativo al campo de la didáctica de la formación inicial.

### **2.1. Conformación, configuración y evolución del repertorio didáctico**

En cuanto al primer grupo de preguntas, *a) ¿Cómo se configura el repertorio didáctico de los estudiantes en formación y sobre qué saberes y modelos mentales se estructura? b) ¿Qué factores permiten y estimulan la evolución del repertorio didáctico durante las prácticas profesionales?*, el análisis del nivel profundo o micro nos permitió abordar la dimensión semiótica del discurso, nivel en el que el sujeto construye los sentidos (Benveniste, 1966). A partir del establecimiento del enunciado como unidad de análisis, el procedimiento de generación de las categorías *Unidades Temática (UT)* y de *Valor (Fv)*, por un lado, y las *Deícticas (Dx)* y *Subjetivemas (Subj)* por el otro, nos permitieron identificar los tipos de saberes que se movilizaban en el proceso de reflexión sobre la acción, su estado de solides o cristalización (Vanhulle, 2009) y su evolución en el período de las prácticas. Las *UT*, al no ser preestablecidas, crearon un mapa del conocimiento de cada uno de los casos analizados. Es importante aclarar que este mapa es representativo solo de los saberes convocados en el momento de las prácticas de enseñanza. Estos saberes hacen referencia al tema del proyecto que cada practicante ejecutó y al contexto escolar en el que esas prácticas se desarrollaron. Desde este punto

de vista, la confrontación de cada mapa desde el contenido, metodológicamente, no es posible. Nuestro foco no se centró en esta confrontación, sino en buscar elementos comunes que nos dieran indicios sobre la organización y la evolución del repertorio didáctico. Dos categorías nos dan respuesta a este problema metodológico, las *vinculares* y las *secuenciales* (E). Las primeras son categorías semánticas predefinidas que nos permiten establecer los tipos de relaciones entre las UT. El mapa se transforma en una estructura compleja cuyos elementos están conectados semánticamente. Estas conexiones las realizamos a partir de la interpretación de los *contenidos de sentido* de cada UT. Dos tipos de relaciones semánticas se evidencian: *asociativas* (A) y *contradictorias* (CO). En cuanto a la segunda categoría, las *secuenciales* (E), nos ordenan las UT cronológicamente, permitiendo observar los saberes que emergen y/o se construyen desde el plano temporal. La interpretación de estas dos categorías en el análisis nos lleva a responder a nuestra segunda pregunta de investigación: la evolución del repertorio didáctico.

En concreto, la metodología de análisis que hemos conformado para poder responder a estas dos preguntas nos permitió llegar a tres tipos de resultados: i) *la configuración del repertorio didáctico se realiza mediante el principio de asociación*, ii) *está constituido a partir un sistema de creencias, representaciones y saberes* y iii) *la evolución se produce a partir del principio de contradicción*.

### ***2.1.1. La configuración del repertorio didáctico***

El *principio de asociación* implica que los elementos o saberes establecen relaciones significativas entre ellos, creando redes que dan sentido a la existencia de dichos saberes dentro del repertorio didáctico. Para proponer y caracterizar este principio, tomamos como punto de partida a D. Hume (2017, pp.57-65) quien sostiene que las ideas están asociadas a través de tres tipos de conexiones: *semejanza*, *contigüidad en tiempo o lugar* y *causa y efecto*. Con la intención de ampliar el concepto de Hume, nosotros creemos que este principio ejerce dos tipos de fuerza. Por un lado, busca la conexión entre los distintos elementos de la estructura creando un pensamiento coherente y, por el otro, expulsa o se resiste a aquellos elementos externos que puedan alterar la coherencia. Respecto a este último, Hume (2017) sostiene que “en nuestro pensamiento o discurso es fácil observar que cualquier pensamiento particular que irrumpe en la serie habitual o cadena de ideas es inmediatamente advertido y rechazado” (p.57). Este principio permite explicar a Hume la coherencia del pensamiento humano. Así mismo, encontramos la idea



de coherente en Ducrot y Schaeffer (1995), Vanhulle, Mottier Lopez y Deum, (2007) y en el mismo Schütz (2008) en su concepto de *horizonte de familiaridad*. Desde la psicología cognitiva, se define la *coherencia* como “presupuesto de no-contradicción en una persona (entre sus actitudes y comportamientos) o en un sistema (entre sus diferentes elementos)” (Saz, 2000, p.73). Este concepto, para la psicología presupone que un individuo no soporta el conflicto provocado por dos elementos contradictorios, por lo tanto, tiende a eliminar la tensión psicológica, restableciendo de esa forma, la armonía, (*la teoría del equilibrio*, AA.VV., 1996; Beauvois, Lopez, & Dubois, 2008).

Las conexiones que hemos observado se realizan en el nivel de los sentidos (Rastier, 2000), más que del contenido. En nuestro análisis, las categorías de las redes semánticas se organizan alrededor de núcleos y sub-núcleos temáticos, por ejemplo, LITERATURA, ESCRITURA, EVALUACIÓN, CONTROL, etc., pero las relaciones vinculares están basadas en los *contenidos de sentido* de cada categoría. Esto nos lleva a presuponer que el *principio de asociación* actúa sobre los sentidos asociados a los saberes o proposiciones cognitivas. La idea de focalizar las conexiones en estos elementos, nos permiten explicar la presencia de ciertas asociaciones que no necesariamente están basadas en el contenido, por ejemplo, en el caso de Julieta las relaciones entre la exposición de contenido y la utilización de las TIC's como dispositivo didáctico.

El otro elemento clave para comprender este principio es la *subjetividad*. Si entendemos que las conexiones se establecen en el nivel de los sentidos, la asociación de estos a las proposiciones cognitivas es privativo del individual y estaría determinado por la *situación biográfica* de cada uno (Schütz, 2008; Grize, 1996, 1997). Los niveles y las direcciones de las conexiones dependerían de la experiencia de cada sujeto. Esto nos permitiría explicar el porqué la forma o la configuración del repertorio didáctico varía de practicante a practicante. En este punto, se vuelve relevante la distinción hecha por D. Hume (2017, 2018) de los tipos de conexiones del principio de asociación. Para el filósofo, al igual que para Schütz (2008), los tipos de relaciones se crean por la experiencia habitual de las personas. Esto, trasladado a nuestra investigación, nos permite darle un fundamento teórico a nuestro resultado. A pesar de que nuestra metodología nos permite observar los tipos de relaciones entre las unidades temáticas (*UT*) a través de las categorías vinculares, nuestro análisis no se focalizó en este punto. Únicamente nos hemos interesado en establecer las relaciones por asociación y por contradicción. Es por ello por lo que creemos importante ampliar el concepto del *principio de asociación* a

partir de una investigación que se preocupe por conocer los tipos de conexiones. Pensamos que acceder a este conocimiento nos permitiría comprender aún más las resistencias de ciertas estructuras provocadas por sus tipos de relaciones con otras. Las relaciones de causalidad, en el sentido humeano, podrían representar una fuerza de atracción mayor entre dos ideas o estructuras que, desde el punto de vista didáctico, sería difícil de disociarlas sin recurrir al mismo principio, es decir, crear un nuevo evento que provoque una influencia causal sobre la estructura que se pretende modificar.

Podríamos pensar que estas conexiones están condicionadas por dos tipos de fuerzas sociales. La intersubjetividad de Husserl, según Schütz (2008), conecta la experiencia subjetiva del sujeto con el “otro”. El *aquí* de la persona está marcado por la existencia de un *allí* ocupado por otro. La consciencia del otro determina los sentidos que damos a nuestra experiencia y a las intenciones de nuestros actos. Los significados de las experiencias son compartidos por una comunidad, permitiendo un *presupuesto de reciprocidad*, como lo denomina Schütz. Este nos permite interpretar los actos de los otros y, por lo tanto, que los otros son capaces de interpretar los nuestros. Si la intersubjetividad opera en el nivel de los significados, desde este punto de vista, podríamos suponer que, en nuestro caso, opera como fuerza que orienta las conexiones del principio de asociación. Por otro lado, el conocimiento del sentido común está íntimamente relacionado con el sentido moral. En la interacción social, actuamos, interpretamos y emitimos juicios de valor sobre la experiencia. Las razones de estos comportamientos, para Boudon (2008), están determinadas por una *transsubjetividad* (p.49). La sociología cognitiva entiende que cuando actuamos no solo hacemos por un sentido subjetivo, sino por un sentido compartido. Este concepto, basado sobre la adhesión colectiva a ciertas creencias o representaciones, permite comprender los ajustes que un sujeto realiza de sus actos y/o su discurso en función de su interlocutor. La transsubjetividad, como fuerza operativa, regularía las conexiones subjetivas entre los elementos de la estructura del *repertorio didáctico*, permitiendo dar un sentido coherente a los actos en su ejecución. Schütz (2008) hacía referencia a la evolución de los sentidos de la acción en el acto, en función de las evidencias del contexto y del desarrollo del evento. Esta idea, pensamos, podría estar en relación con el concepto de Boudon. En nuestro caso, suponemos que la *intersubjetividad* y la *transsubjetividad* son dos fuerzas que influyen en los tipos de conexiones que se efectúan por el *principio de asociación*.

A pesar del carácter individual de la configuración, la interpretación de las categorías vinculares nos permitió observar dos maneras en las que se conectan los saberes, a estas las hemos denominado *principio de centralidad* y *principio de lateralidad*. El primero hace referencia a un tipo de organización jerárquico o central en el que se diferencian dos tipos de elementos: los nodales y los periféricos. Los saberes nodales o nucleares son proposiciones cognitivas que establecen conexiones asociativas con otros elementos. La fuerza y la influencia que ejerce sobre los otros está determinada por la cantidad de conexiones que establece. Cambra Giné (2003), citando los trabajos de Rokeach (1968), caracteriza a estas como creencias centrales por su pluralidad de conexiones con otras periféricas (p.209). Gabillo (2012), también, basándose en las investigaciones de Moscovici, reconoce la existencia de estas estructuras centrales y periféricas. Nuestras categorías vinculares hacen emerger y poner en evidencia este tipo de organización. El *principio de centralidad*, sin embargo, al que hacemos referencia no solo se apoya en las investigaciones sobre las creencias y las representaciones, sino también sobre la teoría antropológica de las categorizaciones prototípicas de Rosch (1977, 1978). La relación entre pensamiento y lenguaje no es algo que esté en cuestión, basta con citar las investigaciones de Vygotsky o Bruner. Desde esta perspectiva, los trabajos de Rosch nos dan pistas, así como sostiene Semin (1989)<sup>12</sup>, sobre cómo se estructura en nuestra mente el conocimiento del mundo que tenemos. La idea de prototipo y de fuerza prototípica está relacionada con el concepto de centralidad que proponemos. Mientras que en Rosch el prototipo es una imagen sintética, un esquema asociado a una palabra breve que influye sobre los elementos que lo rodean, en nuestro caso, suponemos que el elemento nuclear no sería un saber o creencia concreta, fácil de identificar o de nombrar, sino una estructura, podríamos decir, semántica que se crearía por la intersección de las conexiones entre los elementos periféricos. Bronner (2018), en su caracterización de las creencias, definía que su contenido proposicional depende de las conexiones. No poseen un contenido determinado, sino holístico (p.3). Boudon (2008), por otro lado, sostiene que la formación de las creencias es independiente de su contenido. Estas se afianzan en la mente del sujeto sólo si son percibidas como significativas, es decir, si se basan en razones que él percibe como válidas. Estas teorías sobre el contenido de las creencias nos permiten justificar la existencia de los nodos semánticos que solo

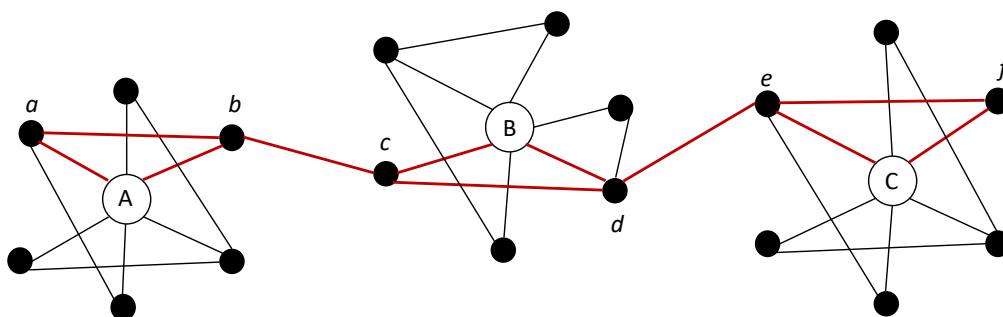
---

<sup>12</sup> Gun Semin establece las relaciones entre la idea de esquema prototípico propuesta por Rosch y el concepto de representaciones sociales de Moscovici. Para el autor, las representaciones influyen en la configuración de los prototipos y, por consecuencia, en la organización de las categorías mentales.

toman su forma a través de las conexiones y se materializan en el discurso (Jodelet, 1989, p.32). Nuestro análisis no nos permite ir más allá sobre la naturaleza de este elemento nodal. Una investigación longitudinal en la que se combine diversos métodos de recogida y de análisis podría dar cuenta de la constitución de este fenómeno y del tipo de influencia que este ejerce sobre toda la estructura. Mientras tanto, nosotros nos apoyamos en los trabajos sobre las creencias docentes (Cambra Giné, Palou, *et all.* 2000; Cambra Giné, 2003; Gabillo 2012) quienes van a caracterizar este núcleo como creencias resistentes e influyentes.

Por otro lado, el resultado de nuestro análisis nos permitió ver que no solo existe una organización central del repertorio didáctico. Los elementos periféricos no establecen únicamente conexiones con un núcleo, sino también con otros elementos periféricos. A este fenómeno lo hemos denominado *principio de lateralidad*. Nuevamente, apoyados en la teoría de los prototipos, pero esta vez, en la versión de Kleiber (1990) y en el *horizonte de familiaridad* de Schütz (2008). Klaiber sostiene que los elementos de una categoría se relacionan lateralmente mediante un *efecto de familia*. En nuestro caso, las estructuras periféricas se asocian a otra que no necesariamente están conectadas al mismo núcleo. De esta forma, el *principio de lateralidad* nos permite explicar las relaciones entre saberes de una categoría a otra, creando así una imagen de red con múltiples nudos interconectados. Un elemento periférico, por lo tanto, puede tener una relación directa con otro de otra categoría, como se ve en la *figura 38*, en el que el elemento *b* de la categoría A establece una conexión directa con el elemento *c* de la categoría B. Por otro lado, la relación entre el elemento *a* de la categoría A con el elemento *f* de la categoría C se explica por el *haz de familiaridad* que provoca la cadena de relaciones entre *a-b*, *b-c*, *c-d*, *d-e*, *e-f*. Esta relación indirecta es posible por el *horizonte de familiaridad* que cada elemento posee en relación con el conjunto de la estructura.

Figura 38: Principio de Lateralidad



Los principios de centralidad y de lateralidad nos permiten justificar la idea de coherencia que pretendemos adjudicar al principio de asociación. De esta forma, cada uno de los elementos tendrían una relación directa o de familiaridad con el resto de los elementos dando coherencia a toda la estructura.

### ***2.1.2. Las creencias, las representaciones y los saberes***

En relación con las creencias y las representaciones, los resultados del análisis nos confirman lo que otros trabajos ya había dado cuenta (Cicurel 2002, Causa, 2012), el repertorio didáctico está constituido a partir del sistema de creencias, representaciones y saberes (Cambra Giné, 2003). En relación con los *modelos* a los que refiere Causa (2012), apoyada en la teoría de las tipificaciones de Schütz (2008), nuestra investigación no se ha focalizado en ellos, aunque presuponemos su existencia, puesto que también adherimos a las teorías de Schütz. Sin embargo, cuestionamos la propuesta de agregar *los modelos* como un elemento más del sistema de CRS (Causa, 2012, p.39-43). En la definición que propone, los modelos son un conjunto de representaciones, de teorías y de prácticas sobre las cuales los estudiantes en formación se apoyan para desarrollar sus primeras experiencias. La asimilación de estos se realiza mediante la formación inicial, la experiencia o la imitación. Nosotros observamos que, en su definición, los modelos no pueden ser caracterizados sin hacer referencia a los tres elementos del sistema de CRS. En cambio, epistemológicamente, *las creencias, las representaciones y los saberes* tienen existencia independiente en cuanto a que pueden ser identificados y definidos sin necesidad de referirnos a los otros (Rodrigues dos Santos, 1997; Moscovici, 2013; Bronner, 2018). Esta diferencia nos lleva a pensar en dos niveles de organización de las estructuras cognitivas. Por un lado, las CRS son proposiciones que van de lo individual y subjetivo a lo social y objetivo, mientras que los modelos contienen y organizan estas estructuras de manera sintética con un fin práctico. Podríamos pensar que, en todo caso, los modelos tienen más relaciones con el *habitus* de Bourdieu (1973, 1980) y las *tipificaciones* de Schütz (2008), en tanto *esquemas de acción*, que con el sistema de CRS. Responder y aclarar esta discusión requerirá de otra investigación que se focalice en la distinción de estos cuatro elementos.

Ahora bien, respecto al problema de los *saberes*, en tanto proposiciones cognitivas socialmente compartidas, impersonales y objetivadas, producto de una actividad científica, desde esta definición, esta categoría entraría en conflicto con la definición de

*saberes profesionales* o *saberes docentes* sobre la que hemos venido trabajando (Hofstetter y Schneuwly, 2009; Altet, 2010; Vanhulle 2009, 2016). En nuestro marco teórico hemos distinguido entre *saberes* y *conocimientos* (cap. II, § 1º). Si nos posicionamos en la definición de Barbier (2004) y Jaubert (2007) sobre un *conocimiento*<sup>13</sup>, habría que diferenciar dentro de la categoría *saber*, qué proposición es efectivamente un saber y cuáles no lo son. En la clasificación de Hofstetter y Schneuwly (2009) entre *saberes a enseñar* y *saberes para enseñar*, hay dos elementos que se diferencian claramente, el saber sobre el objeto de enseñanza, es decir, el contenido disciplinar, y los *saberes pedagógicos* que permiten a un docente enseñar ese contenido. Nosotros observamos un conflicto entre estas dos categorías dentro del repertorio didáctico. Tanto en Altet (2010) como Vanhulle (2006, 2016) vemos, en la caracterización de los *saberes para enseñar* que poseen los profesores, una idea de interpretación subjetiva de las teorías de referencia. Desde la teoría de las creencias, este hecho podría ser explicado a partir de lo que sostiene Gabillon (2012), quien da cuenta de la transformación que los docentes hacen de las teorías oficiales por la influencia de los sistemas de creencias y que, por lo tanto, estos *saberes* serían interpretaciones personales de aquellas. En nuestro análisis, reconocemos las estructuras de saber en los momentos en los que las practicantes se refieren a los contenidos disciplinares. No discutimos, por lo tanto, que estos enunciados correspondan a un *saber objetivado*. Sin embargo, no sucede lo mismo cada vez que encontramos referencias a los *saberes pedagógicos*. Por ejemplo, Laura (G1, UCMp2A, UD-AE2A8), en su discusión con Martina sobre las ventajas cognitivas de leer más, cita teorías, pero lo hace desde una interpretación personal. Esta referencia, no es una *creencia* (Boudon, 2008; Bronner, 2018) ni una *representación* (Moscovici, 2013) por su carácter impersonal, pero tampoco podemos calificarla de un *saber objetivado* en términos de Barbier (2004) puesto que realiza una adaptación del contenido de esta para validar su acción o decisión. No existe una relación lógica entre la teoría y su actividad, sino una voluntad de adaptarla para justificar su acción. Nora, otro caso, al recurrir a la bibliografía de la cátedra, sugerida por su tutora, sobre cómo enseñar poesía (teoría oficial), diseña su actividad desde una interpretación. Las evidencias que tenemos para asegurar que son interpretaciones emergen directamente del discurso de Bernarda, por ejemplo, cuando le solicita que relea

---

<sup>13</sup> Estados mentales de los individuos, variables de una persona a otra, no acumulables ni conservables, y resultado de un acto cognitivo de apropiación, de adquisición, de interiorización, de asimilación o de integración.

el material: “revisá el enunciado de acuerdo a Valla y Trampolín (bibliografía). No queda claro que esperás que hagan. Podrían pegar la descripción anterior y listo. Te alcanzaría?” (G4, UCMp6C, UD-AP6C1-A1, E4-Bernarda). En vista de esto, cabría pensar que los saberes pedagógicos existen en el repertorio didáctico en tanto *conocimientos*, interpretaciones personales de las teorías oficiales. Esto nos lleva a preguntarnos si dentro del sistema de CRS propuesto por Cambra Giné, Palou, *et all.* (2000), en la categoría *Saberes* sería pertinente diferenciar entre los *saberes objetivados* y los *conocimientos*. Cambra Giné (2003, p.209) incluye dentro de esta categoría la clasificación de Shulman (1987). Por nuestro lado, nos adherimos a la clasificación de Altet (2010), puesto que encontramos en ésta la síntesis de la propuesta de Shulman y, además, integra aquellos saberes que emergen de la misma práctica, categoría que ha sido pertinente para nuestro análisis. Sin embargo, desde este punto de vista, las categorías *saberes sobre enseñanza* y *saberes de la práctica* resultarían imprecisos desde la diferenciación entre saber y conocimiento que aquí proponemos.

Las nociones de *saber* desde la antropología (Rodrigues dos Santos, 1997) o así de la sociología cognitiva de Boudon (2008), de Bronner (2018) o de Moscovici (2013) pueden ofrecernos argumentos válidos sobre la pertinencia de esta distinción en vista del pensamiento docente. Considerar los *conocimientos* como la dimensión subjetiva e individual de un *saber* (Jaubert, 2007) nos permite colocarla como una categoría intermedia entre los *saberes* y las *representaciones* y esto contribuiría a la idea de un paso más suave entre estas dos. De esta forma, las fronteras entre las zonas del pensamiento docente quedarían representadas como un *degrade* entre lo objetivado y lo subjetivo, entre lo social y lo individual, entre lo claro y lo difuso, según Schütz (2008).

Respecto a las *creencias*, el procedimiento de análisis que hemos aplicado permitió que salieran a la luz algunas cuestiones que en un primer momento no estaban contempladas en nuestras preguntas de investigación. Sin embargo, la evidencialidad de estos resultados y su relación directa con nuestra problemática nos llevó a tratarlos dentro de la configuración del repertorio didáctico.

En primer lugar, la relación de los nodos semánticos del principio de centralidad con las creencias es muy próximo. Las características de las creencias (Bronner, 2018, Cambra Giné, 2003) en cuanto a su carácter de influentes y resistencia a cambios son fácilmente trasladables al concepto de nodos con el que trabajamos. Uno de los resultados obtenidos nos muestra que las creencias son proposiciones cognitivas sedimentadas

(Schneuwly y Dolz, 2009) o cristalizadas (Vanhulle, 2009), que tienen orígenes diversos y han sido fijados por la experiencia vivida. Esto los convierte en esquemas de acción y de interpretación tipificados, según Schütz (2008), puesto que la persona que los posee piensa o cree que tal o cual evento es igual o similar a lo experimentado anteriormente. Desde esta perspectiva, influyen sobre la interpretación de la experiencia y sobre las decisiones de actuar. Estas proposiciones sedimentadas son resistentes a cambios puesto que, por un lado, han sido validadas por la misma experiencia y, por el otro, las conexiones que establecen con el resto de los elementos las convierten en punto de referencia de la coherencia de la estructura. El análisis de las modalidades de las unidades de enunciado (*UE*) nos permitió observar que estas estructuras sedimentadas suelen manifestarse discursivamente mediante la *habitualidad*. La expresión de esta modalidad puede ser interpretada desde la teoría de las tipificaciones de Schütz. El sujeto que enuncia una habitualidad refiere a una experiencia típica que se repite de manera más o menos regular. Este recurso discursivo aparece con mayor frecuencia en los casos en los que las estudiantes realizan sus prácticas en los cursos en los que ya se desempeñan como profesoras: Laura, Clara y Nora. Lo que nos hace suponer que estas practicantes, por sus experiencias, poseen una fuente de conocimiento sobre recursos o acciones, cuya eficacia a sido comprobada, a la cual se remiten para planificar sus clases. La resistencia de estas estructuras se evidencia también por la actitud de defensa de las practicantes ante los cuestionamientos. Algunas interacciones entre Laura y Martina dan cuenta de las confrontaciones a las que Moscovici (1984) hace referencia. Las personas que se exponen a una nueva información contraria a una creencia central la perciben como una situación de amenaza.

El hecho de que estas proposiciones sean sedimentadas las convierte en evidencias fiables sobre las cuales las practicantes se basan para proyectar la acción. El tipo de influencia que ejercen sobre el resto de la estructura es doble. Por un lado, son *elementos constitutivos de la estructura cognitiva*, poseen un contenido proposicional que puede ser reconstruido mediante la observación de las conexiones entre los elementos periféricos (Bronner, 2018). Desde este lugar influyen en la interpretación de la experiencia y en la proyección de la acción. Por el otro, son *organizadores de la estructura* puesto que inciden en la asignación de sentidos a la nueva información que ingresa (Schütz, 2008). Los sentidos, como ya dijimos, son los que permiten las conexiones entre los elementos.



En este punto nos interesamos en la clasificación de las creencias que Boudon (2008) propone. Cada uno de los tres tipos creencias expresa una forma de pensamiento racional particular y que influye, por lo tanto, en la conducta de las personas. Ante esta perspectiva nos preguntamos si los nodos semánticos o las creencias centrales son creencias axiológicas, descriptivas o normativas o son las tres al mismo tiempo. También, cómo operan estas en la toma de decisiones en la acción pedagógica. Estos interrogantes podrían llevarnos a otra investigación que nos permitiera explicar la racionalidad de la acción docente desde la perspectiva sociológica de Boudon. Por otro lado, cabría discutir la idea de las creencias como elementos vacíos de contenido. En nuestro análisis, las creencias se evidencian en los sentidos de los enunciados, es decir, en el *contenido de sentido* y no en el *contenido proposicional*. Por ejemplo, la identificación de la creencia de *la evaluación como instrumento de control* es posible a través de una reconstrucción mediante la interpretación de los sentidos de las acciones y de las relaciones con otras unidades. Desde este punto de vista, nos acercamos a la caracterización de Bronner (2018) sobre el contenido holístico y intencional de estas, lo que nos permitiría relacionarlas con el concepto de efecto de familia de Kleiber (1990). La versión ampliada de la teoría de los prototipos nos abre la puerta a pensar estos contenidos semánticas intencionales como elementos organizadores de las categorías, que influyen en diversos grados los contenidos proposicionales.

### **2.1.3. Evolución del repertorio didáctico**

Respecto a nuestra segunda pregunta de investigación, *¿qué factores permiten y estimulan la evolución del repertorio didáctico durante las prácticas profesionales?*, los resultados del análisis nos muestran que, así como lo asegura Schütz, el repertorio de conocimientos de una persona evoluciona a partir de la experiencia. La fuerza que empuja el cambio son las *contradicciones*, puesto que estas tienen la capacidad de producir “conflictos cognitivos” (Piaget, 1998). En nuestra caracterización del repertorio didáctico hemos afirmado que el *principio de asociación* es lo que da la coherencia a la estructura cognitiva y este elemento no aceptaría la contradicción. En las redes semánticas de los repertorios didáctico de cada caso, marcábamos las categorías que establecían relaciones vinculares de contradicción a partir de los contenidos de sentido. Sin embargo, estos opuestos existen solo para la mirada del investigador, es decir, nosotros, desde nuestra posición podíamos marcar aquellas estructuras que se contradecían en el sentido, lo que

nos lleva a caracterizar el pensamiento de los estudiantes como contradictorias. Esto no invalida nuestra idea de principio de asociación, puesto que, para las practicantes, estas diferencias no eran evidentes ni significativas para ellas. La búsqueda del pensamiento coherente, según la teoría del equilibrio de Piaget (1998), mediante las conexiones, posibilitaría anular los sentidos que son disonantes (Bronner, 2018, p.67-68). Ante la aparición de un elemento nuevo o cuando una contradicción se hace evidente y significativa para la persona, así como lo afirman Engeström (1987, 2007) o el mismo Schütz (2008) al hablar de la expansión del *réserve de connaissances*, el principio de asociación actuaría modificando las conexiones que permiten el ingreso de esta nueva información o eliminando el elemento contradictorio de la estructura. Moscovici (1984) identifica a este fenómeno como *proceso de asimilación*. Piaget (1998) reconoce que, en una perspectiva de la equilibración, la fuente del desarrollo del conocimiento está en el desequilibrio, factor esencial, que motiva al sujeto a superar su estado de conflicto (p.14). Para el psicólogo, el conflicto cognitivo se produce por la contradicción. Desde la psicología cognitiva, la teoría de la disonancia explica cómo un individuo elimina la contradicción ya sea mediante el cambio de la opinión propia, del comportamiento, del contexto en el que actúa o con la integración de un nuevo elemento que le permite modificar la relación con el contradictorio (AA.VV. 1996). Engeström y Sannino (2016) nos advierten, sin embargo, que no siempre que hay una contradicción se produce una expansión. Existe la posibilidad de que la persona, consiente de su disonancia, conviva con ella. En nuestro caso, ya sea que nos apoyemos la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo o en la teoría de la disonancia, la contradicción significativa se presenta como el evento cognitivo que puede motivar la reestructuración y, por lo tanto, la evolución del repertorio didáctico. Nuevamente volvemos sobre Hume (2017, 2018) sobre los tipos de asociaciones. Esto nos lleva a preguntarnos si la eliminación de la contradicción implica un cambio también en el tipo de conexión entre los elementos.

Desde esta perspectiva, la toma de consciencia de un elemento contradictorio es el factor principal que inicia el proceso de evolución. Si interpretamos los resultados a la luz de las teorías que hemos presentado, podríamos decir que esta toma de consciencia se produce a partir de tres hechos: *la reflexión sobre la acción, la reflexión en la acción y la inducción en la reflexión*. Los dos primeros tienen la acción como tópico de la reflexión, salvo que en el primero, la reflexión se produce antes o después de la acción, mientras que el segundo es durante la acción (Schön, 1998, 2010). La inducción en la

reflexión implica la presencia del tutor o el especialista que, mediante estrategias discursiva, orienta al estudiante hacia la significatividad de la contradicción, es decir, volverla evidente para él. Sobre esta última volveremos cuando tratemos la interacción y los procesos de negociación de sentido.

Los resultados sobre la conformación, la configuración y la evolución del repertorio didáctico nos permiten afirmar, en primer lugar, que el pensamiento docente se caracteriza por poseer una coherencia estructural significativa y subjetiva. Sincrónicamente, no observamos la existencia de contradicciones en el plano subjetivo de la persona. Diacrónicamente, esta estructura evolucionaría a través de la toma de conciencia de elementos contradictorios. En este punto nos preguntamos, ¿existe evolución sin contradicción?, ¿qué sucede con aquellos elementos externos que no necesariamente se contradicen con la estructura interna?, ¿la asociación permite la asimilación de elementos nuevos? La respuesta a estos problemas nos llevaría a considerar aquellos modos de aprendizaje que no se producen por el estímulo de la contradicción, sino por la asociación. Schütz (2008) nos ofrece algunas pistas respecto a esto al referir a la evolución del repertorio de conocimiento mediante la adición de nuevas características a las estructuras tipificadas a través de la experiencia. Esta nueva información se suma a las ya existentes complejizando aún más la imagen tipificada. Estas no son contrarias, sino que son identificadas como nuevas características que no afectan a la coherencia de la categoría, es decir, contienen un elemento que corresponde con el *horizonte de familia* de la estructura tipificada. A modo de ejemplo, podríamos pensar en la rotación de un cubo en la cual, a medida que se mueve, nuevas caras se nos presentan, creando una representación uniforme de ese objeto. Esta imagen no sería el producto de una situación cognitiva crítica o tensa, sino de una experiencia “amigable”, puesto que nada de lo que las nuevas caras muestran implicaría una contradicción, sino una adición a la idea de cubo. Esta perspectiva, en nuestro caso, nos permitiría explicar aquellas situaciones en las que las practicantes, durante sus clases, van asimilando información que la experiencia les ofrece sin que estas signifiquen un conflicto con su repertorio didáctico. Estas podrían reforzar los esquemas de acción o complejizarlos. Cualquiera fuera el caso, implicaría igualmente una evolución del repertorio didáctico.

## 2.2. Los saberes y la acción: El repertorio didáctico en la toma de decisiones

Si las primeras preguntas nos llevaron a poner el acento en la relación entre los sujetos y el saber, responder al segundo grupo de preguntas significa focalizarnos en la relación triádica entre el sujeto, el saber y la acción: *Los estudiantes en formación, ¿sobre qué saberes basan sus decisiones en la planificación de la acción y cuáles intervienen en el análisis de sus experiencias? ¿Qué representaciones se hacen explícitas en el discurso de los estudiantes en relación con los contextos, los sujetos y los eventos que intervienen en las prácticas profesionales? y ¿en qué medida estas influyen en la toma de decisiones y en la percepción de las acciones experimentadas y, por lo tanto, en la asimilación de nuevos saberes?*

Partimos de la concepción de que sin saber no hay acción, tal como lo explica Ricœur (2008, 2017). Lo que queda en evidencia, a partir de todo lo que hemos expuesto anteriormente, es que ese elemento *saber*, para nosotros, es el *repertorio didáctico*. Por lo tanto, la relación entre el estudiante en formación y la acción pedagógica está intermediada por el repertorio didáctico, como elemento instrumental (Vygotsky, Leontiev, Enfeström).

Los resultados obtenidos nos aportan indicios que nos permiten bosquejar cierta interpretación de la *acción pedagógica* desde el punto de vista de las teorías de la acción.

La metodología de análisis que hemos propuesto nos permitió reconstruir los elementos del sistema de la acción (Ricœur, 1988, 2008). Los indicadores modales de las categorías de valor nos dan acceso directo a la configuración del *yo* en el mundo discursivo de los practicantes. La interpretación de los modalizadores del discurso nos aporta dos tipos de informaciones, por un lado, la dimensión epistémica del sujeto, es decir, el estado de los saberes y su relación con la verdad, y, por el otro, la dimensión pragmática, es decir, su relación con el mundo. La relación de estos elementos con la acción viene dada por la función de tópico o tematización que asumen esta en el *discurso sobre la acción*. El posicionamiento de los sujetos respecto al contenido proposicional (la acción) está evidenciado por las estructuras modales. Por lo tanto, cada elemento modalizador es un indicador del *roles epistémicos, deónticos, volitivos y axiológicos* (Albelda Marco, 2007) que asume cada enunciador. Partiendo de estos supuestos teórico-

metodológicos sobre la modalidad (Chafe, 1986; Cervoni, 1987; Giammatteo et. al. 2011; Bronckart, 1996), la interpretación de los roles asumidos nos lleva a focalizarnos en los tipos de conexiones entre el sujeto-agente y su objeto, la acción.

Nuestras preguntas de investigación apuntan a las dos dimensiones de la acción en el discurso: proyectada, experimentada.

### **2.2.1. La acción proyectada**

Respecto a la primera, tres teorías nos permiten explicar los resultados obtenidos: el sistema de la acción (Ricœur, 2008), la proyección de la acción (Schütz, 2008) y la teoría de la performance (Greimas, 1976). Como vimos, para Ricœur, el sentido de la acción está determinado por la relación del agente y el deseo. El elemento desiderativo, además de determinar la intencionalidad, es el que permite unir en relación lógica las causas y los motivos de la acción. Para el autor, así también como para Greimas (1976), es la fuerza que impulsa al sujeto a la acción. Desde esta perspectiva, todo proyecto tiene su génesis en la relación de deseo entre el sujeto-agente y el objeto. Esta tensión entre el ser actual y la posibilidad de transformación del ser, según Greimas, es lo que lleva al sujeto a *querer-hacer*. La competencia cognitiva del sujeto le permite conocer la existencia de la posibilidad del ser y, este conocimiento, es lo que le genera el deseo. La distancia creada por el deseo entre el sujeto y el objeto, según Ricœur (1988), representa el campo de las motivaciones y, por lo tanto, la necesidad de la acción.

De estos conceptos, retenemos tres que nos permiten aproximarnos a una explicación de la acción pedagógica: el deseo, la necesidad y el campo de las motivaciones. Si pensamos en nuestros casos, cada practicante se ubica en una situación biográfica diferente, por lo tanto, su configuración del repertorio didáctico es personal, aunque comparten elementos comunes por su intersubjetividad y transsubjetividad. Desde este lugar, la *competencia cognitiva (saber-hacer)*, según Greimas (1976), les permite identificar un *objeto* o fin posible, ya sea lograr la comprensión de un texto o el aprendizaje de un contenido concreto. La *dimensión epistémica*<sup>14</sup> de su repertorio

---

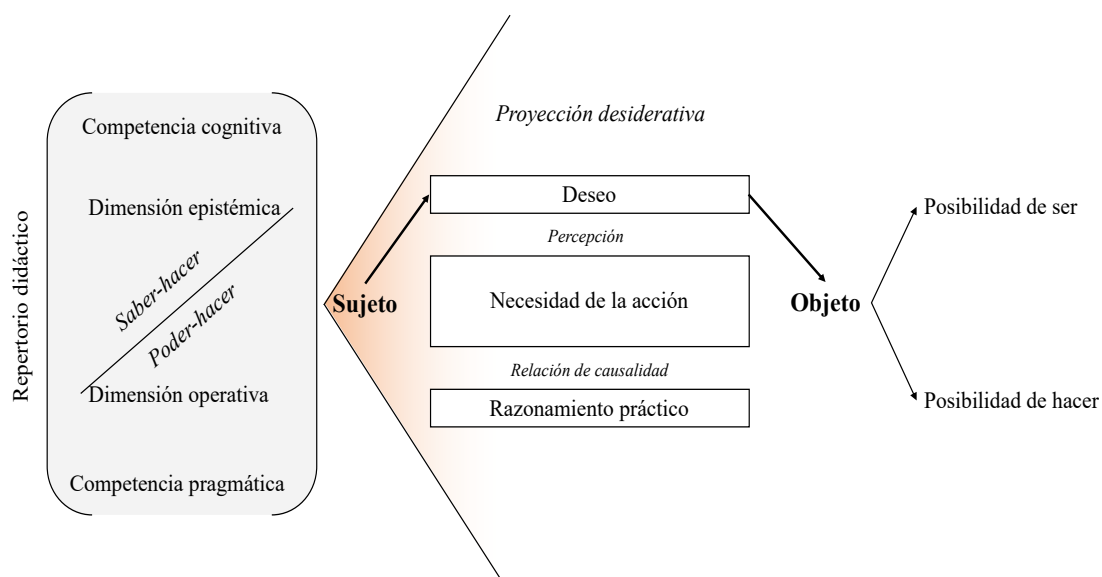
<sup>14</sup> Tomamos los conceptos de *dimensión epistémica* y *dimensión operativa* que proponen Pastré, Mayen y Vergnaud (2010, pp. 154-15) para caracterizar el saber profesional. Sostienen que todo conocimiento comporta siempre dos propiedades complementarias, lo predicativo (epistémico), en el sentido que identifica la realidad del objeto, sus propiedades y sus relaciones con los objetos y sus propiedades, y lo operativo, en el sentido que es permite actuar según la situación que se le presenta. Tomamos estos dos conceptos para caracterizar a nuestro *repertorio didáctico*, puesto que, de una parte, los saberes que lo

didáctico le permite considerar los elementos contextuales, tiempo y espacio, los materiales y las capacidades cognitivas y emocionales de sus alumnos, entre otras, y determinar la posibilidad de su objetivo. La distancia entre el objeto crea un “vacío” o una “ausencia” que provoca la necesidad de “llenarlo” o de “suplirlo”. Esta falencia, en nuestro caso, es la *necesidad de la acción*. Dentro de las teorías de la acción, la necesidad de la acción nace de la percepción del sujeto en función de su deseo por alcanzar el objeto. En los enunciados de Laura, por ejemplo, cuando dice “*a la hora de evaluarlos, necesito tomarles evaluación escrita individual*” (G1, UCMp1D-A, E1-Laura), entendemos que la acción de tomar una evaluación individual es una *acción necesaria* para lograr sus objetivos. La relación de necesidad entre esa acción y el objetivo, es decir, la relación de causalidad de la acción no es lógica, desde el punto de vista de Hume (2018), sino subjetiva y está determinada por la configuración de su repertorio didáctico. Esta causalidad es proyectada por Laura a partir de su interpretación de la experiencia, como sostiene Schütz (2008), y de su campo de motivación. Para otra persona, la evaluación individual no representaría un elemento necesario dentro del contexto que Laura describe, tal y como se observa en las respuestas de Martina, “*Entiendo... y resignifico esto de seguir pensando otras alternativas*” (G1, UD-AP1D1, E2-Martina). La relación de causalidad entre la acción y el objeto queda establecida por la construcción subjetiva de la probabilidad-posibilidad de la consecuencia. Esta construcción es consecuente de la configuración del repertorio didáctico, que moldea la percepción y la interpretación de las evidencias que el contexto le ofrece. A partir del concepto de *percepción de la necesidad*, como lo entendemos aquí, podemos explicar la relación de la acción elegida con el objeto: la relación de necesidad de estos elementos existe solo en la proyección creada por el *deseo* y éste, a su vez, es facultativo de la *competencia epistémica y pragmática* del repertorio didáctico. Apoyados en Ricœur (1988, 2008), como se observa en la *figura 39*, podemos afirmar que los eventos cognitivos que se producen por la distancia entre el sujeto y el objeto es una *proyección desiderativa* consecuente del repertorio didáctico.

---

integran son predicativos, en tanto aportan información sobre el contexto, los alumnos, los instrumentos, etc., y, por el otro, operativo, en tanto le permite actuar sobre esa situación. Estas dos dimensiones se corresponden con las competencias cognitivas (dimensión epistémica) y las competencias pragmáticas (dimensión operativa) de Greimas (1976).

Figura 39: Proyección de la acción



La percepción de *la necesidad de la acción* determina *la acción necesaria*, es decir, aquella que va a permitir suplir la falencia. Sin embargo, en este punto, la motivación de la acción no proviene de su grado de necesidad, sino del *campo de la motivación*. Llamamos *campo de motivación* a la relación triádica entre la *causa*, el *deseo* y el *motivo*. Siguiendo la teoría de la acción de Ricœur, el *motivo causal* nos permite explicar el porqué de la acción, es decir, los eventos que llevan a una persona a actuar de tal o cual manera. Para Schütz (2008), la causa sería el *motivo porque*, aquellas experiencias pasadas que llevan al sujeto a desear esa acción. Ricœur va a situar como causa última la capacidad del sujeto de hacer, es decir, su competencia de actuar (*saber-hacer, poder-hacer*). En el ejemplo de Laura, la acción necesaria se explica por los eventos precedentes:

Los trabajos individuales en clase han tenido mejor éxito que los grupales (siempre y cuando les pida el resultado “para corregirlo y considerarlo en la nota”). A la hora de evaluarlos, necesito tomarles evaluación escrita individual, ya que de otra manera menos de la mitad entrega trabajos que deben hacer en sus casas. (Cuando probé consignas más “libres” o creativas, dejaron de cumplir...) (G1, UCMp1D-A, E1-Laura)

A partir de lo expresado por Laura, las causas que la motivan a realizar una evaluación individual pueden ser interpretadas de dos maneras, que en cierta forma son consecuentes una de la otra. Por un lado, los alumnos trabajan mejor de manera individual, hay una relación de causalidad entre el trabajo individual y el objetivo de evaluación. A esta la podríamos denominar “causa de competencias”. Por el otro, los resultados negativos obtenidos al utilizar otro método le permitieron crear una imagen de

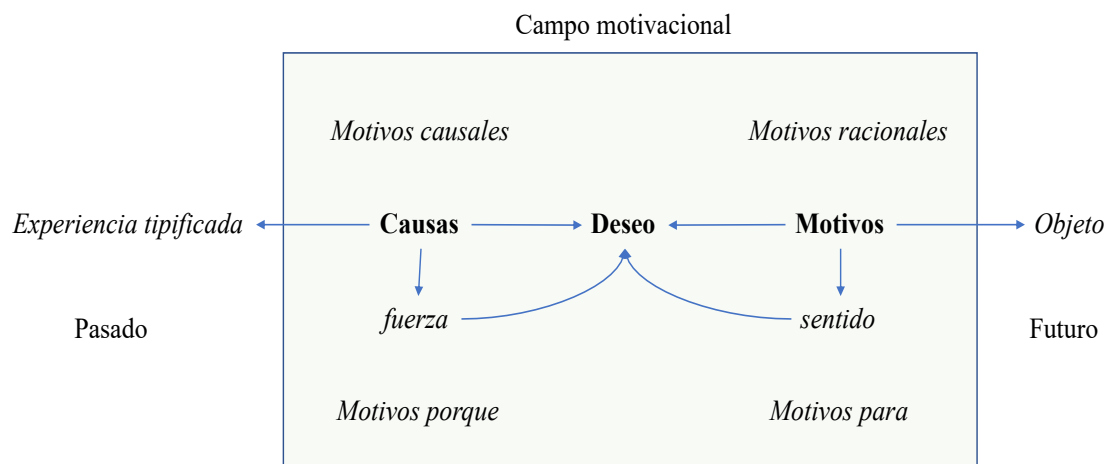
causalidad negativa, es decir, no existe relación causal entre la “evaluación de estilo libre y creativo” y el objetivo de la evaluación. A esta última la denominamos una “causa experiencial negativa”. Estos son los *motivos porque* de la acción de Laura. Si nos apoyamos en el proceso de elaboración de conceptos de Davydov (1999), podremos decir que Laura, a partir de una abstracción o teorización de su experiencia, logró conceptualizar dos tipos de información: a) la capacidad de los alumnos en el trabajo individual y, por consecuencia, la “incapacidad” en el trabajo grupal y b) la relación de causalidad entre la evaluación individual “tradicional” con el objetivo de evaluación y la no correlatividad causal entre la evaluación grupal “creativa” con los resultados esperados. Estos conceptos emergen en el momento de planificar una evaluación, dimensión epistémica, y sirven de justificante para actuar en consecuencia, dimensión operativa.

El otro elemento del campo de la motivación es el *motivo para*, el fin. Este es el que da sentido a la acción y nos permite comprenderla, según Ricœur, el *motivo racional*. Su orientación es hacia el futuro. En cuanto a la actividad de Laura, podríamos suponer que el *motivo para* de la evaluación individual es la comprobación del aprendizaje de los alumnos, sin embargo, el análisis nos ha permitido constatar que el sentido subjetivo que ella da a la evaluación está relacionado con la idea del control. Por lo tanto, si consideramos, por un lado, la postura de Bronner (2018) respecto a que las creencias son estados intencionales de segundo orden y, por el otro, que la estructura de la acción puede ser comparada a un acto de habla (Ricœur, 2008), podríamos decir que la fuerza ilocutiva primaria, el *motivo para*, de la acción de Laura es controlar el trabajo de los alumnos más que comprobar el aprendizaje. Esta se puede inferir del enunciado “*Los trabajos individuales en clase han tenido mejor éxito que los grupales siempre y cuando les pida el resultado ‘para corregirlo y considerarlo en la nota’*”.

Por último, en el deseo confluyen los motivos causales y los racionales, por lo tanto, este funciona como elemento que unifica las causas y los motivos permitiendo la existencia de una relación de necesidad, en el sentido de Ricœur. La fuerza motivacional, como se observa en la *figura 40*, emerge del deseo, puesto que este contiene la fuerza de las causas y los sentidos de la acción.



Figura 40: El campo motivacional de la acción



El concepto de deseo lo entendemos en sentido amplio e incluimos el *deber*, puesto que, en la reducción semántica de la estructura deóntica, según Ricœur (2009) se encuentra el *deseo de hacer el deber*. Desde este punto de vista, incluimos todos aquellos enunciados que tienen en su campo de motivación un elemento deóntico, “*aquí tal vez deba reponer el concepto de ‘campo semántico’*” (G1, UCMp2C, UM-AP2C4, E1-Laura). En este ejemplo, la reposición de concepto es una acción necesaria, que “tal vez” llegue a ejecutarse, dependiendo de la percepción de la necesidad en el momento del acto. La estructura del campo motivacional de este acto deóntico es el mismo a cualquier otra acción, el deseo se orienta hacia la voluntad de realizar la acción debida.

Esto último nos permite introducir la intencionalidad, *la voluntad del hacer del ser*, según Greimas (1976). La intencionalidad emerge de la relación del campo de la motivación y de la capacidad de actuar, es decir, de la competencia pragmática del sujeto: *desear-hacer + poder-hace > querer-hacer*. La volición para Schütz (2008) es un elemento necesario de la acción racional. Nos parece interesante la distinción que realiza el autor entre una intencionalidad dirigida al proyecto y al objeto. La intencionalidad del proyecto se basa en la capacidad del *poder-hacer*. El sujeto interpreta, desde su biográfica, las evidencias de la situación y, a partir de ellas, considera que tiene la capacidad para actuar, es decir, en su repertorio existen esquemas de acción que le permiten abordar la situación que tiene delante. Esta capacidad permite crear la voluntad de *querer-hacer*, es decir, del proyecto. Por otro lado, el sujeto, a partir de su *aquí y ahora*, se proyecta sobre objeto inmediato que, a su vez, este se encuentra en relación con

otro más distante. La concatenación de objetos percibida por la persona, le permite tener un *horizonte de intencionalidad*, es decir, dirigir sus acciones hacia esta finalidad. El *desear-hacer* está motivado por ese punto distante, pero lo tanto, la intencionalidad inmediata se dirige a aquel objeto mediato.

Comprender estas dos formas de intencionalidad dentro de la acción pedagógica nos permite explicar el encadenamiento de acciones dentro del sistema de actividad del docente. La interpretación de la voluntad inmediata se traduce en la capacidad de hacer, mientras que la voluntad mediata es entendida por el deseo del objeto mediato.

Figura 41: La intencionalidad de la acción

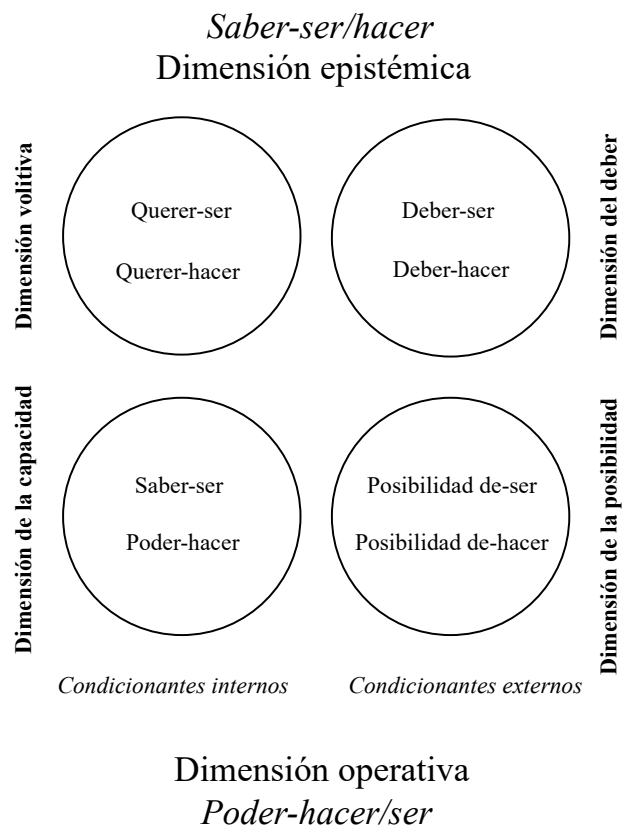


Desde este punto de vista, el rol del repertorio didáctico en el establecimiento de la voluntad o la intencionalidad de la acción es doble. Por un lado, junto con la dimensión epistémica, conforma la capacidad de actuar del profesor, le permite identificar las evidencias significativas de la situación y evaluar su capacidad de intervención. Por el otro, define el horizonte de intencionalidad, el punto delante hacia donde se dirigen sus actos. Dentro de los límites temporales de los proyectos de clase de cada practicante, por ejemplo, podíamos identificar el horizonte de intencionalidad que, por lo general, se dirige al aprendizaje del tema del proyecto: “Para mis horas de práctica está estipulado que los chicos lean *Del amor y otros demonios* de García Márquez, y que adquieran una noción de las características del realismo mágico.” (G2, UCMp1D, UM-AP1D2, E1-Clara). La intencionalidad de cada actividad de Clara se comprende a partir de este objetivo general. Ahora bien, dentro de los sistemas de actividad que representan las prácticas, Clara también tiene otro punto que va más allá de este proyecto: la validación o evaluación de la actividad de la formación inicial. Ella desea aprobar las prácticas. Su horizonte de intencionalidad, por lo tanto, se localiza en este deseo. Si abriéramos el foco

e integráramos otros sistemas de actividad, encontraríamos nuevos puntos más o menos distantes que darían sentido a las acciones inmediatas de Clara.

Volviendo a las dimensiones operativas y epistémicas del repertorio didáctico, las competencias modales del sujeto de la teoría de Greimas (1976) pueden ofrecernos pistas sobre su funcionamiento en relación con la acción. Dentro de las modalidades virtuales y actualizantes, Greimas reconoce condicionantes o fuerzas internas y externas en el establecimiento de la intencionalidad. Las primeras son aquellas que provienen del sujeto mismo, la *voluntad* (querer-hacer) y la *capacidad* (saber/poder-hacer), las otras, de fuerzas externas que imponen o condicionan la intencionalidad, la *obligación* (deber-hacer) y la *posibilidad* del contexto (posibilidad-de-hacer). En la acción pedagógica, si consideramos estos condicionantes, podríamos suponer la existencia de cuatro dimensiones del repertorio didáctico, como se representa en la *figura 42*, sobre las cuales el profesor decide actuar o no: *la dimensión de la voluntad, de la capacidad, del deber y la obligación y de la posibilidad contextual*.

Figura 42: Los condicionantes de la acción



En la primera de ellas incluiríamos aquellas estructuras que orientan la voluntad de *ser y hacer*. No debemos confundir la volición de esta dimensión con la intencionalidad de la acción. Con dimensión volitiva queremos hacer referencia a las cuestiones psico-emocionales de los profesores que intervienen en la toma de decisiones, mientras que la volición de la intencionalidad es la disposición del sujeto a actuar: “*Creo que con lo que hablamos la clase anterior –qué cambios hay que hacer si quiero introducir algo en una canción*” (G4, UD-AP5C1-B1, E8-Nora). En la dimensión de la capacidad podemos incluir aquellos saberes de acción: “*Creo que habiéndoles contado una leyenda urbana argentina, puedo hacer que nos vayamos acercando a este saber*” (G4, UCMp7C, UD-AP7C1-B, E3-Nora).

En los condicionamientos externos reconocemos la dimensión del deber y la obligación en la que podríamos incluir a todas aquellas proposiciones de carácter normativo, que pueden ser creencias, representaciones o saberes que refieren tanto a cuestiones institucionales, curriculares como al sentido del deber u obligaciones profesionales: “*Tenemos que trabajar ‘variedad métrica’*” (G4, UCMp4C, E1-Nora), “*Así, comenzamos los viernes no antes de 7:50, por lo que estas clases suelen ser más breves de lo normal (algo a lo que debo atender cada vez que organizo la planificación de temas y semanas)*” (G3, UCMp3C, UM-AP3C1, E1-Lucia). En la dimensión de las posibilidades incluiríamos a los conocimientos sobre el contexto de la acción. Son elementos que condicionan la ejecutabilidad de la acción: “*Ahora bien, sabiendo qué puedo y qué no puedo hacer, te cuento lo que se me ocurrió...*” (G3, UCMp10C, E19-Lucia).

Como se puede observar, estas dimensiones son fácilmente observables en el discurso, puesto que las personas cuando justifican sus acciones utilizan las expresiones modales propias de cada dimensión: obligación/necesidad, posibilidad, permisión, voluntad, capacidad. Y son más evidentes aún en las situaciones críticas de la toma de decisión:

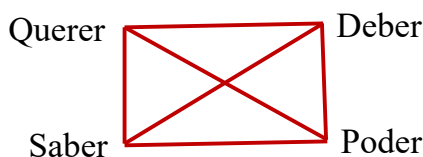
Pensé en mostrarles algunas pinturas de Dalí, especialmente aquellas que juegan con la percepción mostrando dos posibilidades (o más) de lectura visual según la mirada, y relacionarlo con el cuento ya visto y con esa “sensación” que nos deja de “vacilar”. De todas maneras, no estoy convencida con esto, pues tal vez me sirva para la clase siguiente... Creo que comenzaré directamente con la lectura de “La noche boca arriba” (G1, UCMp2C, UD-AP2C1-2B1, E3-Laura)

En el ejemplo que citamos, es posible observar un proceso de toma de decisión de Laura sobre una actividad concreta. En un primer momento considera la opción de utilizar

las pinturas de Dalí, pero luego pone en duda esta opción. El punto crítico no está en la voluntad, puesto que desea hacerlo, tampoco en la capacidad, conoce el instrumento y puede utilizarlo en la clase para lograr su objetivo. Tampoco está en la posibilidad contextual en sí, puesto que, si se lo plantea hacerlo es porque posee los medio físicos y contextuales para realizar esa actividad. El dilema está entre su voluntad y la posibilidad (“*tal vez me sirva para la clase siguiente*”), es decir, el instrumento puede ser utilizado en otra situación más significativa. Esta posibilidad la lleva a descartar esta actividad para la clase en cuestión y proponer otra, “*creo que comenzaré directamente con la lectura...*”

El ejemplo de Laura nos pone en evidencia una característica del funcionamiento de las dimensiones; en el proceso de toma de decisión, estas no siempre están en consonancia. Puede existir situaciones críticas entre la voluntad y el deber, *quiero hacer X, pero debo hacer Y*, o entre la posibilidad y la capacidad, *puedo hacer X, pero no es posible hacer X*. En la *figura 43*, podemos ver cómo estas dimensiones pueden entrar en conflicto:

Figura 43: Los conflictos entre los condicionantes de la acción



El vuelco por una opción u otra, según Ricœur (1988, 2008), estará determinado por el deseo: “*quiero hacer X, pero debo hacer Y, por lo tanto, hago Y*”, el deseo se orienta por la opción de cumplir el deber y dejar de lado la voluntad.

El reconocimiento de estas dimensiones nos permite identificar en qué punto se localiza el punto crítico o el conflicto en la toma de decisiones. Por ejemplo, cuando Laura dice, “*De hecho me gustaría dar más textos optativos (que construyan su camino), pero es difícil acordar este tipo de programas con los colegas...*” (G1, UCMp2A, UD-AE2A2-B1, E9-Laura) el conflicto se localiza entre la volición y las posibilidades.

Por último, una de las relaciones que nos queda por abordar, y no por eso menos importante, es la del sujeto y los instrumentos. Desde la teoría de la acción racional, tal y como aquí la entendemos, podríamos decir que la acción pedagógica es el evento de *enseñar algo a alguien*. Por lo tanto, el objeto de esta es el aprendizaje de un saber. Como

toda acción dentro de un sistema de actividad, la relación entre el sujeto y el objeto está mediatizada por instrumentos o herramientas materiales y/o simbólicas (Vygotsky, 2009). Es gracias a la mediación de este instrumento que se produce la conjunción del sujeto con su objeto. Esto es posible por la existencia de una relación causal, en el sentido humeano, entre el instrumento y el objeto, es decir, el sujeto proyecta en el instrumento una relación necesaria con el objeto y presupone, *inferencia causal*, que la utilización de este producirá el efecto esperado, la junción. Hume (2018) sostiene que la relación causal entre la sucesión de dos eventos es una percepción de la mente creada a partir de la experiencia, del hábito. La observación o la experimentación continua produce el convencimiento de que un evento conduce necesariamente a otro. En la proyección de la acción, el sujeto infiere que tal o cual instrumento tiene un efecto causal sobre el objeto, lo que lo lleva a utilizarlo. Pero esta relación no es lógica, sino subjetiva, como sostiene Hume, una creencia creada por nuestra experiencia. Por lo tanto, podemos decir que la relación entre el sujeto y los instrumentos está determinada por la idea de relación causal con el objeto de que este proyecta sobre el instrumento.

En la acción pedagógica, el problema de los instrumentos surge cuando, por ejemplo, Nora se propone el siguiente objetivo “*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...*”, pero luego se pregunta “*Debo pensar cómo puedo lograrlo*” (G4, UCMp7C, UM-AP7C1, E1-Nora). El problema de Nora son los instrumentos, los medios que le permiten llegar a su objetivo. Si nos detenemos en la solución que luego propone (UD-AP7C1-B, E3-Nora), encontramos expresiones tales como “compartimos la actividad de la clase anterior”, “solicito”, “planteo algunas preguntas”. No encontramos herramientas materiales, sino acciones que funcionan como mediadoras dentro de la acción principal. En las interacciones siguientes con su tutora y sus compañeros podemos observar cómo el problema de los instrumentos se convierte en un tema de debate.

**E1-Julietta**

Seguramente haré una brevíssima introducción de qué haré las prácticas, porque la profesora Torres ya habló con los alumnos al respecto. Después voy a pasarles una hoja para que escriban sus nombres y emails, o en su defecto, número de Whatsapp. (UM-AP2C5, E1-Julietta)  
(...)

**E4-Martina**

1-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...

**E8-Julieta**

Entonces voy a ver de qué forma se los envió, ¿sería mejor e-mail o genero un link con Mega como hice con las carpetas de las prácticas?

**E9-Martina**

Podría ser, mediante el celular también pueden intercambiarse archivos por bluetooth? (UD-AP2C1)

**E5-Valeria**

Otra opción es que lo subas a un drive y copiás el link en el pizarrón.

**E6-Leonardo**

Lo del drive es complicado, yo lo intenté y los chicos mucho no se manejan con esos medios que nosotros acostumbramos. La idea de pasarlo por bluetooth a uno y que ese vaya pasándoselo a los demás me parece la más conveniente.

**E8-Julieta**

Sí, pensé mejor en darles un link de Mega, que es un link de descarga. Así, descargan el archivo que les doy y listo. (UD-AP2C5)

El objeto de la acción en cuestión es lograr que los alumnos obtengan el material bibliográfico. El problema está en los medios que se proponen, la utilización de Whatsapp. Martina intenta llevar a Julieta a reflexionar sobre las consecuencias de esta acción, que van más allá del fin pensado por ella. Esto nos permite corroborar esta concepción de proyección causal subjetiva de la que nos habla Hume. Ambas realizan dos inferencias causales diferentes sobre el instrumento, producto, tal vez, de sus situaciones biográficas particulares: experiencia, conocimientos, etc.

En la sucesión de intervenciones que se observa en el ejemplo citado podemos ver que el tópico de la conversación es el problema de los instrumentos. Valeria, Leonardo y Martina proponen a Julieta diferentes posibilidades, más adecuadas a la situación, para lograr su objetivo. Por lo tanto, la naturaleza de los instrumentos sobre los que se problematiza en esta interacción es material: el celular, un enlace, el mail, etc. Estos dos tipos de instrumentos nos permite pensar, también, en dos tipos de acciones. De un lado, podemos considerar la acción pedagógica, cuyo objeto inmediato es el aprendizaje de un contenido de saber. El profesor, para lograr este objetivo utiliza herramientas o dispositivos pedagógicos. Por otro lado, la manipulación de estos instrumentos materiales como ser textos, imágenes, etc., afectan al modo de *ser* y *hacer* al profesor. Si retomamos la definición que realiza Vygotsky (1930/1985) sobre los instrumentos psicológicos y materiales, el *acto instrumental* implica una modificación del comportamiento del sujeto que lo utiliza, es decir, el instrumento material determina la acción de la persona en el desarrollo de la actividad. Esto significa que la utilización de instrumentos materiales conforma un sistema de acción en sí mismo, cuyo objeto se diferencia con el de la acción pedagógica en su alcance puesto que no se proyecta más allá de las posibilidades del instrumento mismo, por ejemplo, la comprensión de un texto, la interpretación del

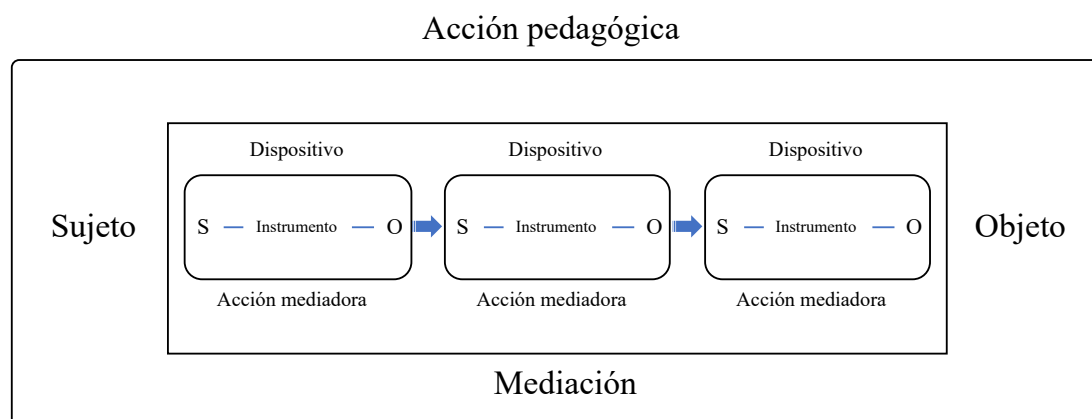
contenido de la imagen, etc. Desde este punto de vista, las herramientas materiales, el texto, la imagen, son a su vez instrumentos de la acción que ellas mismas generan. El sentido que adquiere el objeto de esta acción es el de mediación, puesto que llegar a él posibilita el acercamiento al objetivo principal, dicho de otra manera, comprender el texto y interpretar la imagen, en una secuencia de micro-acciones, permiten alcanzar al objetivo de la acción pedagógica, es decir, el aprendizaje del contenido. Por ejemplo, en la actividad de Julieta, “*Proyección de comerciales: discusión sobre cada uno*” (G5, UCMp2C, UM-AP2C3, E1-Julieta), la acción pedagógica es la caracterización del género argumentativo cuya finalidad es el aprendizaje de la argumentación, mientras que “la discusión” de cada comercial proyectado es una acción mediadora, cuyo instrumento material es el proyector, los videos, etc. Mediante estas actividades de proyección y discusión ella pretende lograr que los alumnos aprendan sobre el género argumentativo.

Si nos aproximamos a esta concepción de tipos de instrumentos mediadores, como las que propone Schneuwly (2000, 2009), vamos a considerar dentro de la acción pedagógica la acción de *explicar, preguntar, discutir, señalar, orientar*, etc. como acciones mediadoras. A estas, Bucheton (2008) y Jorro (2002) los denominan gestos profesionales o *gestes professionnels langagiers*. Para poder comprender la utilización de los instrumentos dentro del sistema de la acción, es necesario ordenar los elementos que la integran según al nivel al que pertenecen. Como se observa en la *figura 44*, en un primer nivel, vamos a tener la acción pedagógica, la cual se desarrolla dentro de una situación didáctica y cuyo objeto es el aprendizaje de un contenido de saber. La obtención de tal fin se logra mediante la utilización de dispositivos diseñados por el profesor. Estos comprenden, según Brousseau, (2007), medios materiales, tales como textos, imágenes, objetos, y reglas de interacción con ese dispositivo, “solo el funcionamiento y el desarrollo efectivo del dispositivo puede producir un efecto de enseñanza” (p.18). Como ya lo hemos adelantado, la puesta en funcionamiento de estos instrumentos implica una acción, lo que nos introduce a un segundo nivel, el de *la acción mediadora*. Esta es entendida dentro del sistema de la acción principal. Su objeto es la resolución del problema que plantea la utilización del dispositivo, por ejemplo, la comprensión del texto. Desde este punto de vista, la utilización de instrumentos materiales se realiza dentro del sistema de estas acciones mediadoras y no dentro de la acción pedagógica principal, puesto que la mediación con el objeto se produce a partir de las micro-acciones. Los



gestos profesionales, entendidos como instrumentos psicológicos, son acciones mediadoras que se orientan hacia el objeto de la acción pedagógica.

Figura 44: La acción pedagógica y las acciones mediadoras



El problema de los instrumentos mediadores de la acción pedagógica nos lleva, nuevamente, a los *esquemas de acción* del repertorio didáctico. Si consideramos esta distinción que acabamos de realizar, desde la teoría de la acción, el objeto de las prácticas profesionales en la formación inicial no estaría en la acción pedagógica como propone Edelstein (2013) o Edelstein y Coria (1995), ni en la relación del estudiante con su acción, según Perrenoud (1994). Tampoco estaría en la relación de estos con el objeto de enseñanza, como sostiene Bombini (2012). Si tenemos en cuenta la doble triangulación del sistema didáctico de las prácticas, según Portugais (1995), el objeto está en la relación de los estudiantes en formación con los instrumentos mediadores. El problema de la acción pedagógica es siempre un problema de herramientas. Estas son las que permiten la relación del objeto de saber con los alumnos (Chevallard, 1997). En la reflexión *en* la acción pedagógica, según Schneuwly (2015), el problema del docente es, como lo expresa Nora, *cómo lograr el objetivo propuesto*. La conformación del repertorio didáctico durante las prácticas estaría dirigida, por lo tanto, en la creación y asimilación de estos esquemas de acción, de estas acciones mediadoras o instrumentales que permiten ejecutar la acción pedagógica y lograr los objetivos de enseñanza. A partir de este objeto, el programa de formación despliega una serie de dispositivos que permiten construir significativamente las relaciones de los practicantes con las herramientas de la profesión y su manipulación.

### **2.2.2. La acción experimentada**

Respecto a la acción experimentada, lo expuesto anteriormente nos guía directamente a la respuesta sobre este tema. La percepción de la experiencia, según Schütz (2008), está determinada por la situación biográfica de la persona. Su conocimiento sobre el sentido común le permite fijar la atención sobre aquellos eventos o objetos que son significativos para él y, a partir de su *réservoir*, interpretarlos y asimilarlos. Trasladada esta concepción a nuestros resultados, nos lleva nuevamente a la configuración del repertorio didáctico de cada practicante. El acervo de experiencias, los sentidos que estas tienen, llevan a las practicantes a interpretar lo experimentado y darle un sentido subjetivo a lo sucedido. La percepción subjetiva de los hechos nos permite explicar las razones por la que se observan diferentes interpretaciones de lo que se relata en los autorregistros, por ejemplo, cuando Nora dice:

Les pregunté quiénes eran los protagonistas y cuál era el conflicto. Sinceramente, no sé para qué lo hice. Se notaba que ya sabían todo, la recepción de la historia fue muy buena. Estas dos preguntas, en mi opinión, fueron totalmente innecesarias. (G4, UCMp6A, UM-AE6A2, E12-Nora)

Bernarda aprovecha la reflexión, para reinterpretar lo sucedido:

Para pensarlo, no? Será tal vez porque “la profesora quedaba desdibujada frente a la relación lectores-literatura?, ¿por hábito de hacer siempre esas preguntas? Tal vez la respuesta sea lo que menos importa, lo bueno es que te lo preguntes. (G4, UCMp6A, UD-AE6A1, E14-Bernarda)

Para Nora, la situación vivida es significativa y su interpretación se focaliza en la consecuencia de las preguntas realizadas, lo que la lleva a calificarlas como innecesarias. Bernarda, por el contrario, intenta ir a las causas del porqué estas preguntas fueron impertinentes.

En síntesis, las respuestas a las preguntas de investigación sobre la relación del estudiante en formación con la acción pedagógica nos llevan inevitablemente a la cuestión del saber. Tanto las decisiones que los estudiantes toman en la planificación de la acción como la percepción de la experiencia vivida están determinadas por la configuración del repertorio didáctico. Por un lado, a partir de este, se proyecta el deseo por el objeto y se selecciona los medios para lograr el fin. El repertorio didáctico, desde esta perspectiva, no solo es un acervo o conjunto de saberes prácticos, sino una compleja estructura interconectada significativamente que permite al practicante establecer objetivos de

enseñanza, interpretar la situación o el contexto de la acción, establecer grados de causalidad de los instrumentos con el objeto y actuar en consecuencia. La dimensión operativa de este repertorio, es decir, la característica de instrumentalidad no puede ser entendida sin su dimensión epistémica. Ambas funcionan coordinadamente en la acción, mientras que una interpreta y evalúa la situación, la otra actúa en consecuencia. Por el otro, las distintas relaciones que se establecen en el sistema de la acción están determinadas, como hemos visto, por el elemento desiderativo y este, a su vez, es una proyección posibilitada por la configuración del repertorio didáctico. Por lo tanto, la comprensión de nuestro problema sobre la acción pedagógica en las prácticas de enseñanza se llegó mediante la explicación de la conformación, la configuración y el funcionamiento del repertorio didáctico de cada practicante.

### **2.3. El aprendizaje y la co-construcción de saberes en la interacción verbal**

En los puntos *a* y *b* hemos intentado explicar de qué manera se produce el aprendizaje o la conformación de saberes profesionales a partir de la acción. A partir de la confrontación de los resultados y las teorías de referencia hemos ofrecido una explicación de la evolución del repertorio didáctico a partir de la experiencia, tal y como lo sugieren M. Causa (2012, p.16) y F. Cicurel (2001). En este apartado nos centramos en aquellas preguntas de investigación que problematizan el aprendizaje y la construcción del conocimiento a partir de la interacción verbal: *¿Qué procesos semióticos intervienen en la asignación de sentidos subjetivos a los hechos didácticos?, ¿de qué manera estos sentidos se manifiestan en las interacciones?, ¿Qué gestos didácticos utilizan los formadores en la negociación de sentidos y en la construcción de saberes?, ¿cómo ponen en cuestión y confrontan los saberes y las representaciones de los estudiantes con los saberes de referencia y los emergidos de la práctica?, ¿De qué manera las interacciones verbales permiten la co-construcción de saberes profesionales y estimulan el pensamiento conjunto sobre la acción?*

Para poder responder estas preguntas, es necesario situarnos en tres teorías provenientes del campo de la psicología sociocognitiva y la etnolingüística: la teoría de la actividad histórico-cultural y el aprendizaje expansivo (Engeström 1993, 1995, 1999, 2001, 2015; Engeström y Sannino, 2016), el aprendizaje colaborativo (Bruner 1991; Rogoff, 1993; Mercer 1997, 2001; Jaubert 2007) y el enfoque interaccionista de la clase

(Cicurel 2002, 2007, 2011a; Cambra Giné 2013). En suma, podemos apoyarnos en ellas para dar cuenta de los procesos de aprendizaje que intervienen en el desarrollo de una actividad didáctica a partir de la interacción verbal.

La acción pedagógica que hemos definido en el párrafo anterior es entendida dentro de un sistema de actividad en el sentido de Engeström (2015). Desde esta perspectiva, en nuestro marco teórico hemos definido las prácticas de enseñanza en la formación inicial como una actividad didáctica dirigida y orientada en la que interactúan o se ven implicados diversos sujetos. Sin embargo, si tenemos en cuenta lo expresado por Engeström respecto al aprendizaje en los sistemas de actividad, la teoría de la actividad histórico-cultural tal como la hemos expuesto en nuestro marco teórico (cap. I, § 2) explica cómo se produce el aprendizaje en una actividad social cotidiana diferente a la de una situación didáctica. El mismo Engeström (2001) hace referencia a esta diferencia. La actividad de las prácticas está dentro de un sistema didáctico, por lo tanto, necesitamos reinterpretar el esquema de actividad de Engeström en función de esta particularidad.

En el sistema de actividad de las prácticas, la transformación del objeto es un fin y no una consecuencia de la interacción entre los sistemas como en una actividad cotidiana. Es decir, el aprendizaje de los saberes profesionales se sitúa como finalidad de la actividad, mientras que en una actividad cotidiana la finalidad es la resolución de un problema y el aprendizaje es una consecuencia de esa actividad. Esto significa la presencia de dos niveles de sistemas de actividad interrelacionados, el sistema de la formación y el sistema de las prácticas. En el primero, el objeto es el aprendizaje de los saberes pedagógicos, en el segundo, la acción pedagógica. La actividad de las prácticas tiene la particularidad de que contiene, a su vez, dos niveles de sistemas de actividad, el de la situación de formación y el de la situación del aula.

En las prácticas, el formador induce al practicante a transformar el objeto de la actividad, la acción pedagógica, con el fin de que este aprenda/asimile los contenidos de saber de la formación. Mediante esta transformación se logra el objeto de la actividad de formación. Esto significa que la transformación es dirigida intencionalmente por el tutor en función del objeto principal de la formación.

Si pretendemos explicar el aprendizaje de los saberes profesionales en el proceso de las prácticas a través de los sistemas de actividad histórico-cultural, necesitamos considerar el sistema didáctico implicado. Siguiendo a Portugais (1995), hemos caracterizado el sistema didáctico de las prácticas a partir del concepto de doble

triangulación, puesto que la actividad se desarrolla en dos contextos diferentes, en los cuales los sujetos asumen roles distintos. La situación didáctica en la que se inscribe esta actividad supone la presencia, al menos, de dos roles bien definidos socialmente, el *profesor* y el *estudiante* (Brousseau, 2007). En las prácticas, si nos focalizamos en el estudiante, el aprendizaje se produce por dos eventos: por la acción misma, tal y como lo hemos demostrado en los puntos *a* y *b*, y por la interacción verbal con los otros sujetos implicados en la tarea.

En el sistema de la actividad, el objeto es, grosso modo, la acción pedagógica. El dispositivo utilizado en el programa de formación que hemos analizado, *los guiones conjeturales* y *los autorregistros*, son herramientas pedagógicas que permiten, por un lado, problematizar y pensar la acción de manera conjunta y, por el otro, guiarla. El objeto de análisis de nuestra investigación son las interacciones que se producen en estos dispositivos, por lo tanto, las respuestas que esbozamos a continuación son pertinentes en tanto ofrecen una explicación a lo que sucede en este contexto.

En nuestros datos hemos diferenciado dos niveles de interacción a partir de la presencia directa o indirecta del interlocutor en el enunciado. Estos fueron identificados a partir de las unidades monológicas (*UM*), en la que el locutor no incluye al receptor en su discurso, aunque se dirige a él (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 174), y las unidades dialógicas (*UD*), en las que se observan claramente una dinámica conversacional (Calsamiglia y Tusón, 2012).

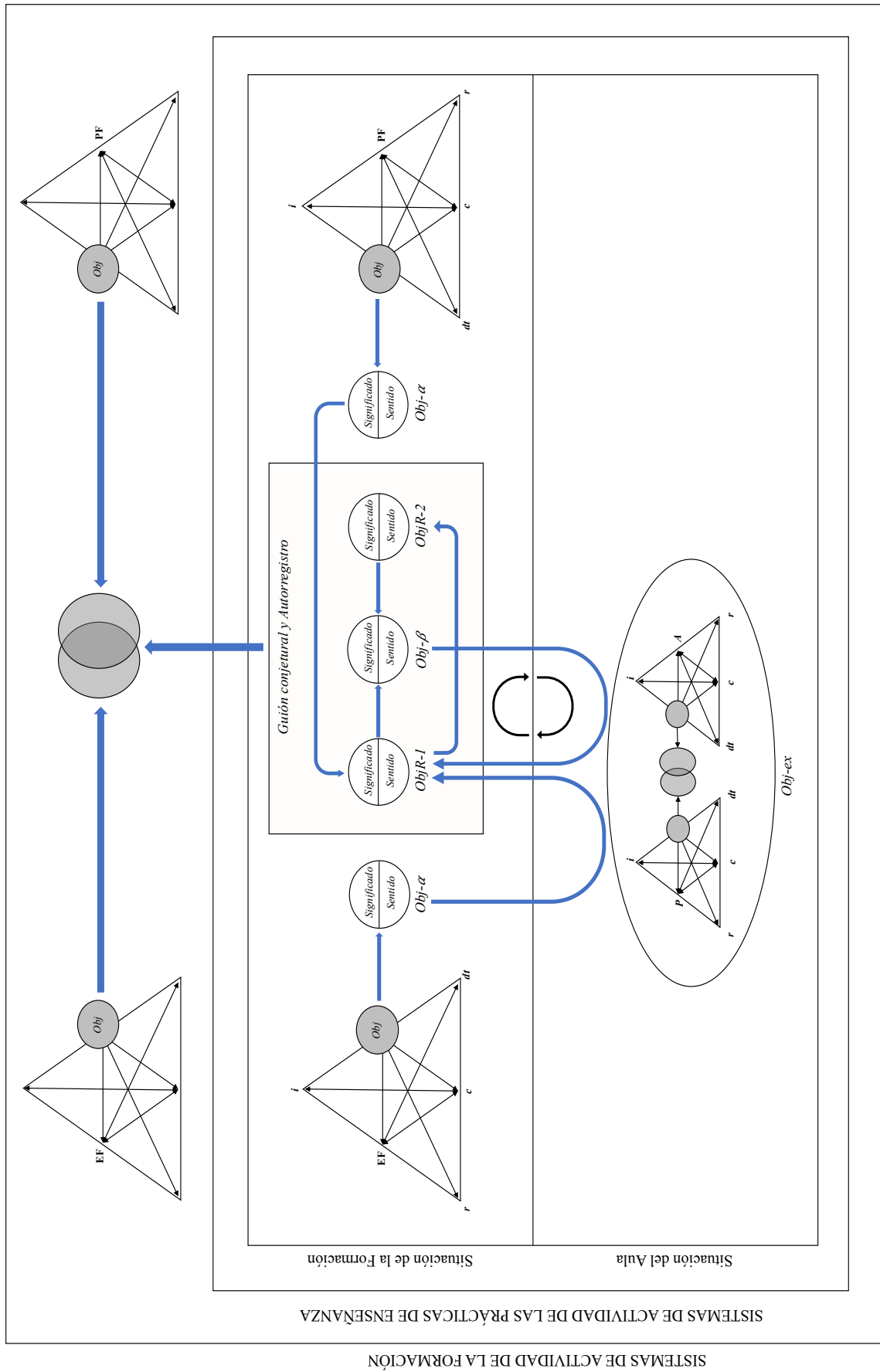
Siguiendo las ideas de *contexto* y *marco de referencia* propuestas por Mercer (2001), las practicantes reconstruyen el contexto de la acción mediante el lenguaje. Son ellas quienes tiene contacto directo con este y, a partir de su percepción, crean y proponen el referente de la interacción. Los resultados del análisis nos permitieron determinar el proceso de doble semiotización (Schneuwly, 2000) que se produce en la construcción del referente. En el primer proceso, la practicante, desde su situación biográfica determinada y a partir de su configuración del repertorio didáctico, observa directamente el contexto y experimenta la acción. El proceso de semiotización es producido por una significación de los eventos experimentados (Moro y Rodríguez, 1997, p.187), creando así un objeto representado de la realidad., creando así un *objeto representado* o una *représentation* de la realidad. Este objeto es recreado discursivamente en *los guiones conjeturales* y en *los autorregistros*. La tutora y los compañeros parten de este objeto que se les ofrece y, a partir de sus situaciones biográficas, crean un nuevo objeto representado, segunda

semiotización, asignando nuevos sentidos y significados. Desde este punto de vista, quien aporta el *referente* de la interacción es la practicante.

Esta doble semiotización del objeto de las prácticas nos lleva a reinterpretar el modelo de la *doble triangulación* de Portugais (1995) a partir de la teoría de la actividad de Engeström (2015). Los contextos o las situaciones que intervienen en el sistema de actividad de las prácticas analizadas son dos, la situación de la formación y la situación del aula. Cada uno representa un sistema de actividad propio (*SA*). Por un lado, en la situación de la formación encontramos el *SA* del estudiante en formación (*EF*) y el *SA* del profesor formador (*PF*). En la situación del aula, el *EF* asume el rol de profesor (*P*) quien conforma, junto con los alumnos (*A*), otro *SA*. La *figura 45* esquematiza el proceso de transformación del objeto de la actividad a partir de la alternancia de situaciones que implica las prácticas de enseñanza. El objeto de la actividad, la acción pedagógica, si seguimos el modelo de Engeström (2015) es compartido tanto por el *EF* como por el *PF*. El rol que ambos asumen en la actividad, la situación biográfica y la configuración del repertorio didáctico que cada uno posee les permite proyectar una visión propia del objeto, (*Obj- $\alpha$* ). En el *SA* del *EF*, esta imagen puede ser más o menos teórica o abstracta dependiendo del grado de experiencia o de referencia directa o testimonial que tenga de ella. El *Obj- $\alpha$*  posee, además, un *sentido subjetivo*, puesto que la red de sentidos de la estructura cognitiva funciona como determinante en la construcción de conocimientos, lo que nos lleva a pensar, a pesar de la intersubjetividad del pensamiento, en la existencia de grados de diferencia de sentidos entre este y el *PF*.

El practicante, en su rol de profesor en la situación del aula, experimenta directamente el objeto de las prácticas. El sistema de actividad del aula representa, en sí, un objeto para el *EF* (*Obj-ex*) puesto que les asigna un significado y un sentido a los eventos. A partir de la confrontación de éste con el objeto proyectado, produce una esquematización mediante un acto semiótico, transformando los sentidos de *Obj- $\alpha$* . A partir del modelo de Grize (1996) sobre la lógica natural en la comunicación social, podemos explicar este proceso de semiotización. Sostiene que una esquematización tiene como rol hacer ver algo a alguien mediante una representación discursiva, orientada hacia su destinatario, de lo que se concibe o de una cierta imagen realidad (p.50). A partir de los sentidos que le aportan sus representaciones y de la imagen que tiene de su interlocutor, organiza los signos lingüísticos para producir una esquematización, en la cual se codifican sentidos y significados. A partir del acto discursivo contenido en *los*

Figura 45: La doble triangulación de la situación didáctica de las prácticas en función de los sistemas de actividad



*guiones conjeturales* y en *los autorregistros*, el crea un nuevo objeto (*ObjR-1*). Este es el referente de las interacciones en el dispositivo de formación y, en nuestro análisis, es posible reconstruirlo a partir de los indicios y las referencias contextuales que nos ofrecen las unidades monológicas. En el sistema de actividad del *PF* no existe contacto directo con el *Obj-ex*, por lo tanto, es reconstruido a partir de la interpretación de la esquematización realizada por el *EF*. Nuevamente apoyados en Grize, esta reconstrucción no es simétrica a la realizada por el estudiante, puesto que la realiza sobre la base de “leurs préconstruits culturels, sur leurs représentations ainsi que sur les finalités qui sont les leurs” (p.68). La confrontación del *ObjR-1* con su *Obj- $\alpha$*  produce una nueva representación, *ObjR-2*. Este es el punto en el que ambos sistemas entran en contacto. La interacción entre los dos, según R. Engeström (1995), permite la construcción conjunta de un nuevo objeto (*ObjR- $\beta$* ). El objeto, producto de la esquematización conjunta contiene el *referente común*, la acción pedagógica, y parte de los sentidos de ambos<sup>15</sup>. El ciclo que se genera a causa de la alternancia de la formación (Vanhulle, Mottier Lopez y Deum, 2007) permite que el *EF* confronte los nuevos sentidos co-construidos, *ObjR- $\beta$* , con la experiencia, *Obj-ex*, y así generar nuevos sentidos, *ObjR-1*, que luego serán nuevamente confrontados en la interacción con el *PF*. La circulación de saberes (Dugal y Léziart, 2004), por lo tanto, es entendida, desde el sistema de actividad que presentamos, como la transformación del objeto de las pasantías a partir de la alternancia de los contextos implicados de la actividad y de la interacción entre los sistemas de actividad de cada sujeto. Estas transformaciones son mediatizadas por el dispositivo de formación, el cual funciona como instrumento material y psicológico de la actividad de las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, el aprendizaje expansivo en la situación de la formación lo localizamos en la interacción entre los dos sistemas. Cada objeto representado (*ObjR-1*, *ObjR-2*) tiene un *sentido subjetivo* propio, puesto que, como ya hemos mencionado, los procesos de semiotización implicados son diferentes, es decir, tienen referentes contextuales y cognitivos distintos. El acto interactivo verbal que se produce en *los guiones conjeturales* y en *los autorregistros* confrontan los sentidos contenidos en ambos objetos. Tanto el *EF* como el *PF* se posicionan en función de sus representaciones y sus fines y, desde ese

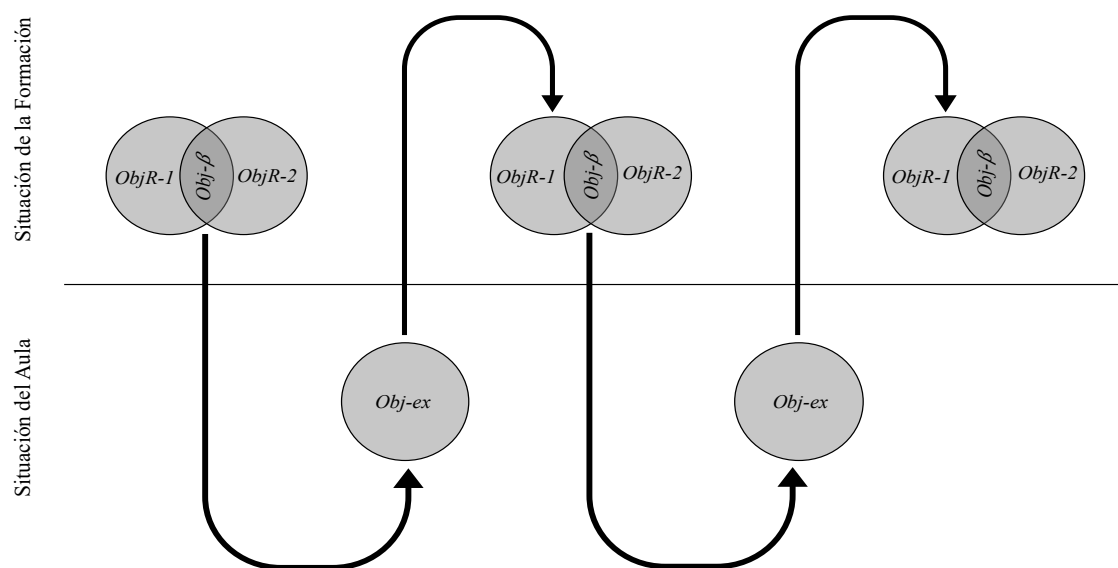
---

<sup>15</sup> Nos basamos en el modelo de esquema de comunicación de Grize (1996) para explicar el proceso de transformación implicado en la interacción entre el EF y PF. Sostiene que en toda esquematización es posible distinguir tres tipos de imágenes, la del referente, la representación aportada por el locutor y reconstruida por el receptor.



lugar, se embarcan en un proceso de negociación de sentidos. Grize (1996) sostiene que, en una interacción verbal, todo acto enunciativo es un acto argumentativo ya que el enunciador, mediante la configuración discursiva, intenta inducir a su interlocutor a la aceptación de su proposición (pp.71-77). Los resultados del análisis pusieron en evidencia las estrategias discursivas que cada interlocutor utiliza en las negociaciones. Si bien no hemos podido extraer generalidades de estas conductas lingüísticas, es decir, las estrategias identificadas sólo han sido tratadas en cada caso de manera individual, hemos podido observar la transformación de los *contenidos de sentido* de las *unidades temáticas* a través de los distintos turnos. En sistema de actividad de las prácticas que hemos analizado, la transformación puede ser caracterizada como progresiva y cíclica. La idea de progresión está implícita en el desarrollo temporal de la actividad, mientras que el carácter cíclico está dado por la dinámica del modelo de formación por alternancia. La actividad es desarrollada en dos contextos diferentes, esto implica que lo que se construye en uno, es resignificado en el otro y vuelto a resignificar en su retorno, como se representa en la *figura 46*.

Figura 46: La transformación progresiva y cíclica del objeto de la actividad en el sistema de actividad



Desde este punto de vista, el aprendizaje en la interacción *EF-PF* es el resultado de las transformaciones de los sentidos como consecuencia de la negociación verbal. El objeto de la actividad, la acción pedagógica, es confrontado y resignificado en cada etapa del trabajo, lo que nos permite clasificarlo como un sentido en constante transformación.

Los eventos ocurridos entre cada entrada al dispositivo, las clases dadas, los encuentros presenciales con los tutores, el contacto con los compañeros de la formación, etc., aportan nuevos sentidos que luego son confrontados y tratados en las interacciones. Si bien estos eventos no son objeto de nuestro análisis, reconocemos su importancia y su impacto en el proceso de la formación.

Los saberes profesionales conformados durante el periodo de las prácticas de enseñanza, desde esta perspectiva, no son proposiciones cognitivas transmitidas, ni fijas ni conclusas. Estas se construyen progresivamente por el estudiante en formación a través de la puesta en relación de los sentidos emergidos de la propia experiencia de la acción en el terreno y de los saberes teóricos de referencia. La puesta en relación, como sostiene Vanhulle (2009), se produce *en y por* el discurso en la interacción con los tutores y los otros participantes de la formación. No son ni fijas ni conclusas puesto que están siempre abiertas a nuevas resignificaciones que pueden estar motivadas por la misma experiencia o por otras instancias de formación continua.

#### **2.4. El rol del dispositivo de formación en la conformación de saberes profesionales**

El problema sobre la eficacia de los guiones conjeturales y los autorregistros en tanto dispositivos en alternancia (Vanhulle, Mottier, Lopez et Deum, 2007) nos llevó a preguntarnos, por un lado, sobre la circulación de saberes y, por el otro, la manera en la que estos permiten la puesta en relación de los saberes emergidos en ambos contextos y la co-construcción de conocimientos: *¿Qué saberes emergen del contexto de la interacción, de las clases de formación y de las prácticas de enseñanza? ¿Cómo son integrados y tratados en el dispositivo de formación? Los guiones conjeturales y los autorregistros ¿son dispositivos de formación en alternancia eficaces que permiten abordar la circulación de saberes desde una postura reflexiva, explicitar y confrontar las representaciones de los estudiantes y promover la co-construcción de saberes profesionales?*

Las discusiones abordadas en los párrafos anteriores nos permiten, de antemano, valorar positivamente el dispositivo de formación, puesto que todos los procesos que

hemos observado se desarrollan dentro de los guiones conjeturales y los autorregistros. Por lo tanto, estos no solo los posibilitan, sino que los inducen.

Desde la perspectiva semiótica de los dispositivos (Schneuwly, 2000, 2009), *los guiones conjeturales y los autorregistros* son instrumentos psicológicos (Vygotsky, 1931/1974) en tanto permiten la modificación de los modos de pensar, hablar y actuar, es decir, modifican la acción pedagógica de los practicantes. La doble semiotización que se produce sobre el objeto de la actividad, tal como la entendemos en nuestro caso, es inducido *por* y *en* el dispositivo. La utilización del discurso escrito de tipo reflexivo (Chabanne, 2005) lleva a que los estudiantes produzcan esquematizaciones (Grize, 1996) de manera más consciente, dejando entrever, en su configuración, las estructuras implícitas de pensamiento y representaciones. La textualización de estos sentidos permite colocarlos en el centro de la formación, puesto que, en tanto parte constitutiva de la semiosis del objeto de la actividad, la modificación de estos sentidos conlleva una transformación de pensamientos, concepciones, conductas, hábitos, en otras palabras, de los procesos psicológicos, según Schneuwly (2009), o de la visión subjetiva sobre ese objeto (Amigues, 2003).

Como instrumentos didácticos, *los guiones conjeturales y los autorregistros* son herramientas mediadoras que los formadores utilizan para que los estudiantes se apropien del objeto de enseñanza. El aprendizaje, por lo tanto, desde la perspectiva vygotskiana o de Chevallard (1997), no se produce por la acción del formador, sino por la correcta utilización del instrumento por parte del estudiante. El profesor es quien organiza los medios y orienta la actividad hacia los fines, pero no es responsable directo de la transformación cognitiva del estudiante. En la manipulación de las herramientas, es decir, en la construcción de *los guiones conjeturales y los autorregistros*, el practicante va construyendo los sentidos de la acción pedagógica. La particularidad de estos dispositivos es que el aprendizaje se produce a partir de una *construcción y deconstrucción*. La semiosis de los estudiantes, su esquematización, es confrontada en la interacción con los tutores, quienes, mediante estrategias discursivas de negociación (también considerados como instrumentos psicológicos), los inducen a resignificar sus representaciones, deconstrucción.

Desde la teoría de la acción, *los guiones conjeturales* poseen una particularidad que no encontramos en otros dispositivos de formación. En la proyección de la acción racional, según Schütz (2008), el sujeto piensa la acción en un tiempo futuro acabado, es

decir, visualiza su objeto ya obtenido 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-actividad, 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. El tutor, a través de sus intervenciones, aporta nuevas evidencias o contra-evidencias que provocan una modificación del plan. 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 o de la interacción, para modificar lo que se proyectó. Otros dispositivos pueden ofrecer estas posibilidades, como los que enumeran Perrenaud (2012) y Chabanne (2005), sin embargo, observamos en sus caracterizaciones que son presentados como productos acabados y que la reflexión sobre la acción futura se realiza discursivamente solo por el estudiante. En los guiones, la reflexión del practicante está orientada y confrontada discursivamente por el tutor. Reflexión y objeto de la reflexión están contenidos en el mismo dispositivo.

*Los autorregistros*, por su lado, reflexionan sobre 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 en alternancia, *los guiones conjeturales* y *los autorregistros* convocan los saberes emergidos 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 (Gagnon y Blaslev, 2016). El análisis de los datos nos permitió identificar los contenidos de saber de la formación (*CSF*) en función del contexto del que emergían. Si bien el acceso a aquellos emergidos de la práctica y de las clases teóricas es diferido, puesto que los reconstruimos a partir de las referencias que los estudiantes hacen en sus

discursos, en el momento de la interacción estos son tratados de manera conjunta. Los resultados obtenidos nos permiten caracterizar estos dispositivos desde la alternancia ya que conforman el punto en el que confluyen los diferentes momentos en los que se desarrolla la formación.

*Los guiones conjeturales y los autorregistros* como instrumentos del sistema de actividad de las prácticas (Engeström, 2015) representan la situación espaciotemporal en el que interactúan los distintos sistemas de actividad involucrados. Esto les da una doble función, por un lado, por su naturaleza discursiva, representan interacciones verbales (escritas) orientadas, tanto hacia el(los) interlocuto(es) como hacia la resolución de un problema, la acción pedagógica. Por otro lado, son instrumento, en el sentido vygotskiano, es decir, artefactos culturales creados por una sociedad con un fin práctico, que poseen una historicidad y unas instrucciones de uso.

La transformación del objeto de la actividad, como ya hemos mencionado, se produce *en y por* estos dispositivos. En las prácticas de enseñanza, al ser una actividad social (Leontiev, 1978), la utilización de estos instrumentos por parte de los practicantes posibilita la transformación del objeto (causas) y, además, de ellos mismos, es decir, el aprendizaje expansivo, (efecto).

Por otro lado, 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 autorregistros, como ser, emoticones, imágenes, enlaces, tipologías de letras y colores diferentes. Aunque estos no hayan sido analizados en nuestra propuesta, reconocemos su importancia en la construcción del dispositivo. Esta flexibilidad discursiva, además, potencia la expresividad y posibilita la exteriorización de emociones en relación con el proceso de las prácticas. Estas manifestaciones subjetivas ponen de evidencia las tensiones y las contradicciones que los estudiantes experimentan. Desde el punto de vista de la formación, el abordaje a estos *puntos críticos* (Cambra Giné, 2002, p. 267) puede llevar a los alumnos a una *expansión* de sus conocimientos (Engeström et Sannino, 2016), es decir, a una evolución del repertorio didáctico.

A partir de la caracterización de estos dispositivos a través de las distintas perspectivas teóricas con las que hemos trabajado, hemos ofrecido una respuesta a

nuestras preguntas de investigación sobre el rol que desempeñan en el proceso de construcción de los saberes profesionales.

## CHAPITRE X : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous discutons les résultats de notre recherche. Tout d'abord, nous nous référons à notre méthodologie d'analyse par rapport aux résultats, ce qui nous permet de discuter sur sa portée et sa validité. Deuxièmement, nous nous concentrons sur les résultats et les interprétons à partir de la confrontation avec les théories de référence afin de répondre à nos questions de recherche.

### 1. Discussion de la méthodologie et de la portée des résultats

Premièrement, en ce qui concerne la validité et la portée des résultats, il est nécessaire de préciser les aspects qui affectent les échantillons et la méthodologie d'analyse par rapport à notre problématique. Dans la construction et la configuration du répertoire didactique pendant le stage de formation initiale, l'apprentissage des savoirs professionnels est le résultat d'une (co)activité (Engeström, 2001) et des pratiques réalisées par les stagiaires sur le terrain. Par conséquent, au cœur de notre problème se trouve l'action, inscrite dans un système d'activité. L'action pédagogique (Perrenoud, 1994), comprise comme un type d'action rationnelle/sociale (Schütz, 2008), est, entre autres, subjective, orientée, projetée et constitutive d'un horizon d'intentionnalité qui la motive. Ces caractéristiques déterminent les types de relations qui s'établissent entre les éléments qui la conforment, *agents-action, agents-intentionnalité, motivations-causes, agents-moyens, moyens-finalités, etc.* (Ricoeur, 1988, 2008, 2017). Le système didactique du stage (Portugais, 1995) implique que l'action pédagogique, objet de cette instance de la formation, soit abordée sous deux aspects : l'un discursif, l'autre éventuel. Le premier, dans le contexte de l'institution de formation, l'action est thématifiée et traitée à partir du discursif : on parle, on réfléchit sur l'action (Altet, 2010 ; Schneuwly, 2015). L'action est pensée en deux temps : l'un futur, dans le cas de la projection, et l'autre passé, dans la réflexion sur ce qui s'est passé (Vanhulle, 2016). Le deuxième aspect, l'éventuel, l'action est présentée en séquence dans un temps présent. Le mouvement et la parole convergent dans le contexte de la classe et se transforment en acte. De cette dimension, le discours n'aborde pas l'action, mais fait partie de l'action elle-même (Bakhtin, 2012). À partir de la circulation des savoirs (Dugal et Léziart, 2004) générée par le modèle de formation en alternance (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007) entre les deux contextes des stages, les

stagiaires construisent la savoir pédagogique à partir de la mise en relation entre ceux qui émergent du discours *sur* l'action et celui du discours *en* l'action.

Nos échantillons, comme nous l'avons déjà expliqué dans la justification méthodologique, ne couvrent qu'une seule de ces deux dimensions : le discours *sur* l'action. Cela nous amène à délimiter la portée de nos résultats. D'une part, en ce qui concerne l'action pédagogique, notre interprétation et notre compréhension de celle-ci est basée sur un discours rapporté. Notre position de chercheurs nous place en dehors des systèmes d'activité (Engeström, 2001) du contexte de la formation initiale. Dans ceux-ci, l'action pédagogique est l'objet qui est soumis à la transformation appropriée de l'interaction entre le système de l'activité du professeur formateur et celui du stagiaire. Notre accès aux *sens* de l'action se réalise par l'observation du comportement discursif des sujets dans l'interaction verbale, c'est-à-dire, à partir de la troisième transformation de l'objet (*Obj3*), selon le schéma d'Engeström (2001), nous reconstruisons les *sens* et les *significations* des *Obj2* et *Obj1*.

Comme nous le représentons dans la *figure 37*, à partir de ce point d'observation, nous reconstruisons les sens d'action encadrés à travers l'interprétation des évidences (Weber, 2002) que le discours sur l'action nous fournit. L'accès à la dimension eventive, à l'action dans le contexte scolaire, se fait à travers de ce que disent les stagiaires. Plus nous nous éloignons de la réalité référencée dans l'*Obj3*, plus notre accès est différé, puisque la fiabilité de la preuve est basée sur un discours rapporté. Ceci est dû à deux raisons, l'une spatiale et l'autre temporelle. Dès le début, notre intérêt s'est porté sur le discours *sur* l'action et sur les traces de construction du connaissance présentes dans les dispositifs de formation. Ceux utilisés à l'Université de Buenos Aires nous a permis d'aborder ce problématique, puisque les interactions écrites qu'ils contient ont pour sujet l'action pédagogique. L'accès à ces documents est possible grâce au fait qu'ils se trouvent dans le Campus Virtuel, ce qui a donc résolu le problème du déplacement. Par contre, nous n'avons accès qu'aux documents finaux, c'est-à-dire aux stages déjà effectués. Par conséquent, le temps et l'espace dans lesquels se déroule notre recherche diffèrent du temps et de l'espace dans lesquels les échantillons ont été produits. Ce décalage signifiait que nous devons utiliser une série de données qui nous permettraient, à partir de notre



situation, de reconstruire chronologiquement la production de les « guiones conjeturales » et « autorregistros<sup>16</sup> » que nous avons pris comme échantillons.

D'autre part, en ce qui concerne l'assimilation ou l'apprentissage de nouveaux savoirs par les stagiaires, l'interaction autour de l'action, planifiée ou expérimentée, nous donne des pistes sur les savoirs mobilisés ou convoqués. Selon Vanhulle (2009), la construction du savoir professionnel se fait *dans* et *par* le discours. De ce point de vue, nos échantillons représentent une porte d'entrée dans le monde cognitif des stagiaires, mais nous pensons que pour avoir une image plus claire de ce qui se passe internement il est nécessaire de faire confronter le *dire* et le *faire* (Bruner, 1991). La portée de nos résultats se trouve donc dans le discours *sur* l'action. Une extension des échantillons, qui inclut l'observation de l'action et la confrontation directe des sujets à leurs discours et leurs actions (Cambra Giné et Palou, 2007), permettrait d'aborder les deux dimensions de l'action pédagogique dans le système des activités des stages et d'établir des relations causales entre le discours *sur* l'action et *en* l'actions par rapport à l'acquisition et à l'assimilation des savoirs professionnels.

Une fois que nous avons clarifié les portées par rapport à la méthodologie et aux données, nous pouvons nous concentrer sur l'interprétation et la discussion des résultats obtenus.

## **2. Interprétation et la discussion des résultats**

Nôtre problématique d'intérêt nous a amenés à nous questionner sur quatre phénomènes : a) *la conformation, la configuration et l'évolution du répertoire didactique*, b) *la relation entre le répertoire didactique et l'action pédagogique*, c) *l'apprentissage et la co-construction des connaissances dans l'interaction verbale*, d) *le rôle du dispositif de formation dans la construction de savoirs professionnels*. Les résultats obtenus nous permettent d'apporter une réponse à ces problématiques et, par conséquent, d'apporter une contribution significative dans le domaine de la didactique de la formation initiale.

---

<sup>16</sup> La traduction française que nous proposons pour le nom de ces deux dispositifs est « scénario conjectural » et « auto-rapport ». Le sens de « gui3n » en espagnol est le m4me que celui de « sc4nario » en français, car il recrée ce qui va se passer en classe, s' imagine des dialogues entre enseignants et 4l4ves, des actions, etc... De « conjectural », il prend le sens de quelque chose d'hypoth4tique et non conclu. La signification de « auto-rapport » est plus claire, puisque le stagiaire fait un rapport de ce qu'il a fait lui-m4me, de son point de vue.

## 2.1. *Conformation, configuration et évolution du répertoire didactique*

Quant au premier groupe de questions, *a) Comment se configure le répertoire didactique des étudiants en formation et sur quels savoirs et modèles mentaux est-il structuré ? b) Quels facteurs permettent et stimulent l'évolution du répertoire didactique pendant le stage ?* l'analyse du niveau profond ou micro du discours nous a permis d'aborder la *dimension sémiotique*, niveau à travers lequel le sujet construit les sens (Benveniste, 1966). A partir de l'établissement de l'énoncé comme unité d'analyse, la démarche de génération des catégories *Unités Thématiques* (UT) et *Unités de Valeur* (Fv), d'une part, et les *Déictiques* (Dx) et *particules subjectives* (Subj) d'autre part, nous a permis d'identifier les types de connaissances qui ont été mobilisées dans le processus de réflexion sur l'action, son état des solides ou cristallisation (Vanhulle, 2009) et son évolution dans la période du stage. L'UT, n'étant pas prédéfinis, a créé une cartographie des savoirs de chacun des cas analysés. Il est important de préciser que cette carte n'est représentative que des savoirs convoqués pendant le moment du stage. Ces savoirs font référence au thème du projet que chaque stagiaire a effectué et au contexte scolaire dans lequel ces stages se sont déroulés. De ce point de vue, la confrontation de chaque carte à partir du contenu, méthodologiquement, n'est pas possible. Nous ne nous sommes pas concentrés sur cette confrontation, mais sur la recherche d'éléments communs qui nous donneraient des indices sur l'organisation et l'évolution du répertoire didactique. Deux catégories nous donnent des réponses à ce problème méthodologique, la catégorie *relationnelle* et la *séquentielle* (E). Les premières sont des catégories sémantiques prédéfinies qui permettent d'établir les types de relations entre les UT. La carte se transforme en une structure complexe dont les éléments sont sémantiquement liés. Ces connexions se font à partir de l'interprétation du *contenu du sens* de chaque UT. Deux types de relations sémantiques sont évidents : *associatives* (A) et *contradictaires* (CO). En ce qui concerne la deuxième catégorie, les séquentielles (E), nous ordonnent l'UT chronologiquement en nous permettant d'observer le savoir qui émerge et/ou se construit dans le plan temporel. L'interprétation de ces deux catégories dans l'analyse nous amène à répondre à notre deuxième question de recherche : l'évolution du répertoire didactique.

En bref, la méthodologie d'analyse que nous avons formée pour pouvoir répondre à ces deux questions nous a permis d'arriver à trois types de résultats : *i) la configuration du répertoire didactique est réalisée à travers le principe d'association, ii) il est constitué*

à partir d'un système de croyances, représentations et savoirs et iii) l'évolution est réalisée à travers le principe de contradiction.

### **2.1.1. La configuration du répertoire didactique**

Le principe d'association implique que les éléments ou les savoirs établissent entre eux des relations significatives, créant des réseaux qui donnent un sens à l'existence de ces savoirs dans le répertoire didactique. Pour proposer et caractériser ce principe, nous prenons comme point de départ D. Hume (2017, pp. 57-65) qui a affirmé que les idées sont associées par trois types de connexions : similarité, contiguïté dans le temps ou l'espace et causes et effet. Dans le propos d'élargir le concept de Hume, nous pensons que ce principe exerce deux types de force. D'une part, il cherche le lien entre les différents éléments de la structure en créant une pensée cohérente et, d'autre part, il expulse ou résiste aux éléments extérieurs qui peuvent altérer sa cohérence. En ce qui concerne ce dernier point, Hume (2017) soutient que “en nuestro pensamiento o discurso es fácil observar que cualquier pensamiento particular que irrumpe en la serie habitual o cadena de ideas es inmediatamente advertido y rechazado” (p.57). Ce principe permet à Hume d'expliquer la cohérence de la pensée humaine. De même, on retrouve l'idée de cohérence chez Ducrot et Schaeffer (1995), Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, (2007) et chez Schütz lui-même (2008) dans son concept *l'horizon de famille*. De la psychologie cognitive, la cohérence est définie comme “presupuesto de no-contradicción en una persona (entre sus actitudes y comportamientos) o en un sistema (entre sus diferentes elementos)” (Saz, 2000, p.73). Ce concept, pour la psychosociologie, présuppose qu'un individu ne supporte pas le conflit provoqué par deux éléments contradictoires, donc, tend à éliminer la tension psychologique, restaurant ainsi l'harmonie, (*la théorie de l'équilibre structural*, AA.VV., 1996 ; Beauvois, Lopez, & Dubois, 2008).

Les connexions que nous avons observées se font au niveau des sens (Rastier, 2000), plutôt qu'au niveau du contenu. Dans notre analyse, les catégories de réseaux sémantiques sont organisées autour de noyaux thématiques et de sous-noyaux, par exemple, LITTÉRATURE, ÉCRITURE, ÉVALUATION, CONTROLE, etc. mais les relations liées sont basées sur le contenu des sens des chaque catégorie. Cela nous amène à présupposer que le principe d'association agit sur les sens associés aux savoirs ou aux propositions cognitives. L'idée de focaliser les connexions sur ces éléments permet d'expliquer la présence de certaines associations qui ne sont pas nécessairement basées

sur le contenu, par exemple, dans le cas de Julieta, les relations entre le fait d'exposer un thème de façon traditionnelle et le fait de se servir des nouvelles technologies comme une innovation pédagogique.

L'autre élément important pour comprendre ce principe est la subjectivité. Si l'on comprend que les connexions sont établies au niveau des sens, l'association de ceux-ci aux propositions cognitives est privative de l'individu et serait déterminée par la situation biographique de chacun (Schütz, 2008 ; Grize, 1996, 1997). Le niveau et l'orientation des connexions dépendraient de l'expérience de chaque sujet. Cela nous permettrait d'expliquer pourquoi la forme ou la configuration du répertoire didactique varie d'un stagiaire à l'autre. A ce stade, la distinction faite par D. Hume (2017, 2018) des types de connexions du principe d'association devient pertinente. Pour le philosophe, comme pour Schütz (2008), les types de relations sont créés par l'expérience habituelle de la personne. Ceci, transféré à notre recherche, nous permet de donner une base théorique à notre résultat. Bien que notre méthodologie nous permette d'observer les types de relations entre les unités thématiques (UT) à travers des catégories relationnelles, notre analyse n'a pas porté sur ce point particulier. Nous ne nous sommes intéressés qu'à l'établissement de relations par *association* et *contradiction*. Pour cette raison, nous croyons qu'il est important d'élargir le concept du principe d'association à partir d'une recherche qui vise à connaître les types de liens qui existent. Nous pensons que le fait d'avoir accès à ces informations nous permettrait de comprendre encore mieux la résistance de certaines structures en raison de leurs liens. Les relations de causalité, au sens de D. Hume, pourraient représenter une force d'attraction majeure entre deux idées ou savoirs qui, d'un point de vue didactique, serait difficile à dissocier sans recourir au même principe, c'est-à-dire, créer un nouvel événement qui provoque une influence causale sur la structure à modifier.

On pourrait penser que ces liens sont conditionnés par deux types de forces sociales. *L'intersubjectivité* de Husserl, selon Schütz (2008), relie l'expérience subjective du sujet à « l'autre ». Le « *ici* » de la personne est marquée par l'existence d'un « *là-bas* » qui est occupé par un autre. La prise de conscience de l'existence de « l'autre » détermine les sens que nous donnons à notre expérience et aux intentions de nos actes. Les signifiés des expériences sont partagés par une communauté, ce qui permet une *réciprocité présumée des perspectives*, comme l'appelle Schütz. Si l'intersubjectivité opère au niveau des signifiés, de ce point de vue, on pourrait supposer que, dans notre cas, elle

opère comme une force qui oriente les connexions du principe d'association. D'autre part, la *connaissance du sens commun* est étroitement liée au sens moral. Dans l'interaction sociale, nous agissons, interprétons et portons des jugements de valeur sur l'expérience. Les raisons de ces comportements, pour Boudon (2008), sont déterminées par une *transsubjectivité* (p.49). La sociologie cognitive comprend que lorsque nous agissons, nous ne le faisons pas seulement par un sens subjectif, mais par un sens partagé. Ce concept, basé sur l'adhésion collective à certaines croyances ou représentations, permet de comprendre les ajustements qu'un sujet fait de ses actes et/ou de son discours en fonction de son interlocuteur. La *transsubjectivité*, en tant que force opérationnelle, régulerait les connexions subjectives entre les éléments de la structure du répertoire didactique, permettant ainsi de donner un sens cohérent aux actes dans leur exécution. Schütz (2008) a fait référence à l'évolution des sens d'action dans l'acte, en fonction des évidences du contexte et du développement de l'événement. Cette idée, nous pensons, pourrait être liée au concept de Boudon. Dans notre cas, nous supposons que *l'intersubjectivité* et la *transsubjectivité* sont deux forces qui influencent les types de connexions qui sont établies par le *principe d'association*.

En dépit du caractère individuel de la configuration du répertoire didactique, l'interprétation des catégories relationnelles nous a permis d'observer deux façons dont les savoirs sont liés, celles que nous avons appelées le *principe de la centralité* et le *principe de la latéralité*. Le premier se réfère à un type d'organisation hiérarchique ou centrale dans laquelle deux types d'éléments sont différenciés : nodaux et périphériques. Les savoirs nodaux ou nucléaires sont des propositions cognitives qui établissent des connexions associatives avec d'autres éléments. Cambra Giné (2003), en référence aux travaux de Rokeach (1968), les caractérise comme croyances centrales en raison de leur pluralité de connexions avec d'autres croyances périphériques (p.209). Gabillo (2012) reconnaît également, à partir des recherches de Moscovici, l'existence de ces structures centrales et périphériques. Nos catégories relationnelles font émerger et dévoiler ce type d'organisation. Le principe de centralité auquel nous nous référons ne s'appuie pas seulement sur la recherche des croyances et des représentations, mais aussi sur la théorie anthropologique des catégorisations prototypiques de Rosch (1977, 1978). La relation entre la pensée et le langage n'est pas remise en question, il suffit de citer les recherches de Vygotsky ou Bruner. De ce point de vue, les travaux de Rosch nous donnent des

indices, comme le soutient Semin (1989)<sup>17</sup>, sur la façon dont la connaissance du monde que nous avons est structurée dans notre pensée. L'idée de prototype et de force prototypique est liée au concept de centralité que nous proposons. Alors que dans Rosch le prototype est une image synthétique, un schéma associé à un mot bref qui influence les éléments qui l'entourent, dans notre cas, nous supposons que l'élément nucléaire ne serait pas un savoir ou une croyance spécifique, facile à identifier et à nommer mais une structure, nous pourrions dire, sémantique qui serait créée par l'intersection des connexions entre des éléments périphériques. Bronner (2018), dans sa caractérisation des croyances, a défini que leur contenu propositionnel dépend des connexions. Ils ne possèdent pas un contenu déterminé, mais holistique (p.3). Boudon (2008), pour sa part, soutient que la formation des croyances est indépendante de leur contenu. Celles-ci ne sont consolidés dans la pensée du sujet que s'elles sont perçus comme significatives, c'est-à-dire s'elles sont fondées sur des raisons qu'il juge valables. Ces théories sur le contenu des croyances nous permettent de justifier l'existence de nœuds sémantiques qui ne prennent forme que par des connexions et se matérialisent dans le discours (Jodelet, 1989, p.32). Notre analyse ne nous permet pas d'aller au-delà de la nature de cet élément nodal. Une recherche longitudinale combinant différentes méthodes de recueil et d'analyse pourrait expliquer la constitution de ce phénomène et le type d'influence qu'il exerce sur l'ensemble de la structure cognitive. En attendant, nous nous appuyons sur les travaux sur les croyances des enseignantes (Cambra Giné, Palou, et tous. 2000 ; Cambra Giné, 2003 ; Gabillo 2012) qui vont caractériser ce noyau comme croyances résistantes et influentes.

D'autre part, le résultat de notre analyse nous a permis de constater qu'il n'y a pas seulement une organisation centrale du répertoire didactique. Les éléments périphériques n'établissent pas seulement des connexions avec un noyau, mais aussi avec d'autres éléments périphériques. Nous avons appelé ce phénomène le *principe de latéralité*. Encore une fois, sur la base de la théorie des prototypes, mais cette fois sur la version de Kleiber (1990) et sur *l'horizon de famille* de Schütz (2008). Kleiber soutient que les éléments d'une catégorie sont reliés latéralement au travers d'un *air de famille*. Dans notre cas, les structures périphériques sont associées à d'autres structures qui ne sont pas nécessairement reliées au même noyau. Ainsi, le principe de latéralité permet d'expliquer les relations entre les savoirs d'une catégorie à l'autre, créant ainsi une image réseau avec

---

<sup>17</sup> Gun Semin établit les relations entre l'idée d'un schéma prototypique proposé par Rosch et le concept de représentations sociales de Moscovici. Pour l'auteur, les représentations influencent la configuration des prototypes et, par conséquent, l'organisation des catégories mentales.

de multiples nœuds reliés entre eux. Un élément périphérique peut donc avoir un lien direct avec un autre élément d'une autre catégorie, comme le montre la *figure 38*, dans laquelle l'élément *b* de la catégorie *A* établi un lien direct avec l'élément *c* de la catégorie *B*. D'autre part, la relation entre l'élément *a* de la catégorie *A* et l'élément *f* de la catégorie *C* s'explique par l'*air de famille* provoqué par la chaîne des relations entre *a-b*, *b-c*, *c-d*, *d-e*, *e-f*. Cette relation indirecte est possible grâce à l'*horizon de famille* que chaque élément possède par rapport à la structure dans son ensemble.

Les principes de centralité et de latéralité nous permettent de justifier l'idée de cohérence que nous prétendons attribuer au principe d'association. De cette façon, chacun des éléments aurait une relation directe ou une familiarité avec le reste des éléments donnant de la cohérence à l'ensemble de la structure.

### **2.1.2. Croyances, représentations et savoirs**

En ce qui concerne les croyances et les représentations, les résultats de l'analyse nous confirment ce que d'autres travaux avaient déjà rapporté (Cicurel 2002, Causa, 2012), le répertoire didactique est constitué à partir du système des croyances, représentations et connaissances (Cambra Giné, 2003). Par rapport aux *modèles* cités par Causa (2012), appuyés par la théorie des typifications de Schütz (2008), notre recherche ne s'est pas concentrée sur eux, même si nous supposons leur existence, puisque nous adhérons aussi aux théories de Schütz. Cependant, nous remettons en question la proposition d'ajouter des *modèles* comme élément du système de CRS (Cause, 2012, p.39-43). Dans la définition qu'elle propose, les modèles sont un ensemble de représentations, de théories et de pratiques sur lesquelles les étudiants en formation s'appuient pour développer leurs premières expériences. Ceux-ci sont assimilés par la formation initiale, l'expérience ou l'imitation. Nous notons que, dans leur définition, les modèles ne peuvent être caractérisés sans faire référence aux trois éléments du système de CRS. D'autre part, épistémologiquement, les croyances, les représentations et les savoirs ont une existence indépendante dans la mesure où ils peuvent être identifiés et définis sans qu'il soit nécessaire de se référer aux autres (Rodrigues dos Santos, 1997 ; Moscovici, 2013 ; Bronner, 2018). Cette différence nous amène à penser à deux niveaux d'organisation des structures cognitives. D'une part, les CRS sont des propositions qui vont de l'individuel et subjectif au social et à l'objectif, tandis que les modèles contiennent et organisent ces structures d'une manière synthétique avec une finalité pratique. On pourrait penser que,

de toute façon, les modèles ont plus de relations avec l'*habitus* de Bourdieu (1973, 1980) et les typifications de Schütz (2008), en tant que schémas d'action, qu'avec le système de CRS. Pour répondre à cette question et la clarifier, il faudra mener une autre recherche centrée sur la distinction entre ces quatre éléments.

En ce qui concerne le problème du savoir, en tant que proposition cognitive partagée socialement, impersonnelle et objectivée, produit d'une activité scientifique, cette catégorie se trouverait en conflit avec la définition du savoir professionnel ou savoir pédagogique sur laquelle nous travaillons (Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Altet, 2010 ; Vanhulle 2009, 2016). Dans notre cadre théorique, nous avons établi une distinction entre savoir et connaissance (*chap. II, §1<sup>o</sup>*). Si nous nous positionnons dans la définition de Barbier (2004) et Jaubert (2007) sur ce qui est la connaissance<sup>18</sup>, il serait nécessaire de distinguer dans la catégorie savoir les propositions qui sont effectivement des savoirs et ce qui ne le sont pas. Dans la classification de Hofstetter et Schneuwly (2009) entre les *savoirs à enseigner* et les *savoirs pour enseigner*, deux éléments sont clairement différenciés : les savoirs sur l'objet d'enseignement, c'est-à-dire, les contenus disciplinaires, et les savoirs pédagogiques qui permettent à un professeur d'enseigner ce contenu. Nous observons un conflit entre ces deux catégories dans le répertoire didactique. Chez Altet (2010) et chez Vanhulle (2006, 2016), nous voyons, dans la caractérisation des savoirs pour enseigner que possèdent les enseignants, une idée d'interprétation subjective des théories de référence. Depuis la théorie des croyances, ce phénomène est explicable par ce que soutient Gabillon (2012), qui rend compte de la transformation que les enseignants font des théories officielles par l'influence des systèmes de croyances et que, par conséquent, ces savoirs seraient une interprétation personnelle de celle-là. Dans notre analyse, nous reconnaissons les structures du savoir lorsque les stagiaires se réfèrent à des contenus disciplinaires. Dans notre analyse, nous reconnaissons les structures du savoir lorsque les stagiaires se réfèrent à des contenus disciplinaires. Nous ne discutons donc pas que ces énoncés correspondent à un savoir objectivé. Cependant, cela ne se produit pas chaque fois que l'on trouve des références aux savoirs pédagogiques. Par exemple, Laura (G1, UCMp2A, UD-AE2A8), dans sa discussion avec Martina sur les avantages cognitifs de lire plus, fait allusion aux théories, mais le fait en se fondant sur une interprétation personnelle. Cette référence n'est ni une

---

<sup>18</sup> États mentaux des individus, variables d'une personne à l'autre, non cumulatives ni conservables, et résultant d'un acte cognitif d'appropriation, d'acquisition, d'internalisation, d'assimilation ou d'intégration.



croyance (Boudon, 2008 ; Bronner, 2018) ni une représentation (Moscovici, 2013) en raison de son caractère impersonnel, mais on ne peut pas non plus la qualifier comme un savoir objectivé en termes de Barbier (2004) car elle adapte son contenu pour valider ses actions ou décisions. Nora, un autre exemple, en s'appuyant sur la bibliographie proposée par sa tutrice sur la méthodologie de l'enseignement de la poésie (théorie officielle), conçoit son activité à partir d'une interprétation. Les évidences que nous avons pour affirmer qu'il s'agit d'interprétations ressortent directement du discours de Bernarda, par exemple, lorsqu'elle lui demande de relire le texte : “*revisá el enunciado de acuerdo a Valla y Trampolín (bibliographie). No queda claro que esperás que hagan. Podrían pegar la descripción anterior y listo. Te alcanzaría?*” (G4, UCMp6C, UD-AP6C1-A1, E4-Bernarda). Dans ce contexte, on pourrait penser que les savoirs pédagogiques existent dans le répertoire didactique en tant que connaissances, interprétations personnelles des théories officielles. Cela nous amène à nous demander si dans le système de CRS proposé par Cambra Giné, Palou, et al. (2000), dans la catégorie *Savoir*, il serait pertinent de faire la distinction entre savoirs objectivés et connaissances. Cambra Giné (2003, p.209) inclut dans cette catégorie la classification de Shulman (1987). Pour notre part, nous adhérons à celle d'Altet (2010), puisque nous trouvons dans celle-ci la synthèse de la proposition de Shulman et, en outre, elle intègre les savoirs issus de la pratique-même, catégorie qui a été pertinente pour notre analyse. Cependant, de ce point de vue, les catégories *des savoirs sur enseigner* et *des savoirs de la pratique* seraient imprécises du point de vue de la distinction entre savoir et connaissance que nous proposons ici.

Les notions de " savoir " que nous propose l'anthropologie (Rodrigues dos Santos, 1997) ou la sociologie cognitive de Boudon (2008), Bronner (2018) ou Moscovici (2013) peuvent nous offrir des arguments valables sur la pertinence de cette distinction au regard du pensée des enseignants. Considérer la connaissance comme la dimension subjective et individuelle du savoir (Jaubert, 2007) permet de le situer comme une catégorie intermédiaire entre le savoir et les représentations, ce qui contribuerait à l'idée d'un passage plus doux entre ces deux notions. Ainsi, les frontières entre les zones de pensée des enseignants seraient représentées comme un dégradé entre l'objectif et le subjectif, entre le social et l'individu, entre le clair et le diffus, selon Schütz (2008).

En ce qui concerne les croyances, la démarche d'analyse que nous avons appliquée a permis de rendre visibles certaines questions qui n'étaient pas initialement incluses dans notre problématique de recherche. Cependant, l'évidence de ces résultats et leur relation

directe avec nos problématiques nous ont conduit à les traiter dans le cadre de la configuration du répertoire didactique.

En premier lieu, la relation des noyaux sémantiques du principe de centralité avec les croyances est très étroite. Les caractéristiques des croyances (Bronner, 2018, Cambra Giné, 2003), en tant qu'influentes et résistantes aux changements, sont facilement transférables au concept des noyaux avec lesquels nous travaillons. Un des résultats obtenus nous montre que les croyances sont des propositions cognitives sédimentées (Schneuwly et Dolz, 2009) ou cristallisées (Vanhulle, 2009), qui ont des origines diverses et qui ont été fixées par l'expérience vécue. Cela les transforme en schémas d'action et d'interprétation typifiées, selon Schütz (2008), puisque la personne qui les possède pense ou croit que tel ou tel événement est le même ou similaire à ce qui a été vécu auparavant. De ce point de vue, elles influencent l'interprétation de l'expérience et les décisions de l'agir. Ces propositions sédimentées sont résistantes aux changements car, d'une part, elles ont été validées par la même expérience et, d'autre part, les connexions qu'elles établissent avec les autres éléments en font un point de référence de la cohérence de la structure. L'analyse des modalités des *unités d'énoncé* (UE) nous a permis de constater que ces structures sédimentées ont tendance à se manifester discursivement sous la forme de *l'habitués*. L'expression de cette modalité peut être interprétée à partir de la théorie des typifications de Schütz. Le sujet qui énonce une habitude se réfère à une expérience typifiée qui se répète de façon plus ou moins régulière. Cette manifestation discursive est plus fréquente dans les cas où les étudiants effectuent leurs stages dans les cours où ils travaillent déjà comme professeurs : Laura, Clara et Nora. Ce qui nous fait supposer que ces stagiaires, par leurs expériences, ont une source de connaissances de ressources ou d'actions, dont l'efficacité a été démontrée, auxquelles elles se réfèrent pour planifier leurs classes. La résistance de ces structures est également mise en évidence par l'attitude de défense quand elles sont critiquées ou remises en question. Certaines interactions entre Laura et Martina rendent compte des confrontations auxquelles Moscovici (1984) a fait référence. Les personnes qui s'exposent à de nouvelles informations contrairement à une croyance centrale les perçoivent comme une situation menaçante.

Le fait que ces propositions soient sédimentées les rend des évidences fiables sur lesquelles les stagiaires s'appuient pour projeter l'action. Le type d'influence qu'ils exercent sur le reste de la structure est double. D'une part, les croyances sont des éléments constitutifs de la structure cognitive, elles ont un contenu propositionnel qui peut être

reconstruit en observant les connexions entre les éléments périphériques (Bronner, 2018). A partir de ce point, elles influencent l'interprétation de l'expérience et la projection de l'action. D'autre part elles sont les organisatrices de la structure puisqu'elles influencent les assignations des sens aux nouvelles informations (Schütz, 2008). Les sens, comme nous l'avons déjà dit, sont ceux qui permettent les connexions entre les éléments.

A ce stade, nous nous intéressons à la classification des croyances que Boudon (2008) propose. Chacun des trois types de croyances exprime une forme de pensée rationnelle particulière et influence donc le comportement des individus. Devant cette perspective, nous nous demandons si les noyaux sémantiques ou les croyances centrales sont des croyances axiologiques, descriptives ou normatives ou si elles sont toutes les trois en même temps. Aussi, comment celles-ci opèrent dans la prise de décision dans l'action pédagogique. Ces questions pourraient nous conduire à une autre recherche qui nous permettrait d'expliquer la rationalité de l'action pédagogique dans la perspective sociologique de Boudon. D'autre part, l'idée que les croyances sont des éléments vides de contenu pourrait être discutée. Dans notre analyse, les croyances se manifestent dans le sens des énoncés, c'est-à-dire dans le *contenu du sens* et non dans le *contenu propositionnel*. Par exemple, l'identification de la croyance sur l'évaluation comme instrument de contrôle a été possible grâce à une reconstruction basée sur l'interprétation des sens des actions et des relations avec les autres catégories. De ce point de vue, nous nous rapprochons de la caractérisation faite par Bronner (2018) sur le contenu holistique et intentionnel, ce qui nous permettrait de les relier au concept d'*air de famille* de Kleiber (1990). La version étendue de la théorie des prototypes nous ouvre la porte pour penser ces contenus sémantiques intentionnels comme des éléments d'organisation des catégories, qui influencent les contenus propositionnels à des degrés divers.

### **2.1.3. Évolution du répertoire didactique**

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, *quels facteurs permettent et stimulent l'évolution du répertoire didactique au cours du stage professionnel ?* les résultats de l'analyse nous montrent que, comme le dit Schütz, le répertoire de connaissances d'une personne évolue à partir de l'expérience. Les contradictions sont le moteur du changement, car elles ont la capacité de produire des « conflits cognitifs » (Piaget, 1998). Dans notre caractérisation du répertoire didactique, nous avons affirmé que le principe d'association est ce qui donne cohérence à la structure cognitive et que cet

élément n'accepterait pas la contradiction. Dans les réseaux sémantiques des répertoires didactiques de chaque cas, nous avons identifié les catégories qui établissent des *relations vinculaires de contradiction* à partir des contenus du sens. Cependant, cette opposition n'existe que pour le chercheur, c'est-à-dire que nous, de notre position, nous pourrions identifier ces structures qui se contredisent dans le sens où elles nous conduisent à caractériser la pensée des stagiaires comme contradictoires. Cela ne remet pas en cause notre conception du principe d'association, puisque, pour les stagiaires, ces différences n'étaient ni évidentes ni significatives pour elles. La recherche d'une pensée cohérente, selon la théorie d'équilibre de Piaget (1998), à travers les connexions, permettrait d'annuler les sens dissonants (Bronner, 2018, p.67-68). Avant l'apparition d'un nouvel élément ou lorsqu'une contradiction devient évidente et significative pour la personne, comme l'affirment Engeström (1987, 2007) ou Schütz (2008) en parlant de l'expansion de la *réserve de connaissances*, le principe d'association agirait en modifiant les connexions qui permettent l'entrée de cette nouvelle information ou en éliminant l'élément contradictoire de la structure. Moscovici (1984) identifie ce phénomène comme un processus d'assimilation. Piaget (1998) reconnaît que, dans une perspective d'équilibre, la cause du développement des connaissances réside dans le déséquilibre, facteur essentiel qui motive le sujet à surmonter son état de conflit (p.14). Pour le psychologue, le conflit cognitif est produit par la contradiction. De la psychologie cognitive, la théorie de la dissonance explique comment un individu élimine la contradiction soit en changeant son opinion, son comportement, le contexte dans lequel il agit ou par l'intégration d'un nouvel élément qui lui permet de modifier la relation avec la contradiction (AA.VV. 1996). Engeström et Sannino (2016) nous avertissent cependant que chaque fois qu'il y a contradiction, il n'y a pas expansion. Il y a la possibilité que la personne, consciente de sa dissonance, convie avec elle. Dans notre cas, soit que nous appuyions sur la théorie de l'activité et de l'apprentissage expansif, soit sur la théorie de la dissonance, la contradiction significative est présentée comme l'événement cognitif qui peut motiver la restructuration et, donc, l'évolution du répertoire didactique. Encore une fois nous revenons à Hume (2017, 2018) sur les types d'associations. Cela nous amène à nous demander si l'élimination de la contradiction implique aussi un changement dans le type de connexion entre les éléments.

De ce point de vue, la conscience d'un élément contradictoire est le principal facteur qui déclenche le processus d'évolution. Si nous interprétons les résultats à la lumière des

théories que nous avons présentées, nous pouvons dire que cette prise de conscience est produite à partir de trois faits : réflexion sur l'action, réflexion en l'action et induction en la réflexion. Les deux premières ont l'action comme sujet de réflexion, sauf que dans la première, la réflexion se produit avant ou après l'action, tandis que la seconde est pendant l'action (Schön, 1998, 2010). L'induction en la réflexion implique la présence du tuteur ou du spécialiste qui, en utilisant des stratégies discursives, oriente l'étudiant vers la significativité de la contradiction, c'est-à-dire, pour le rendre évidente pour lui. Nous reviendrons sur ce dernier point lorsque nous traiterons de l'interaction et des processus de négociation du sens.

Les résultats sur la conformation, la configuration et l'évolution du répertoire didactique nous permettent d'affirmer, en premier lieu, que la pensée des enseignants est caractérisée par une cohérence structurelle significative et subjective. De manière synchrone, nous n'observons pas l'existence de contradictions dans le plan subjectif de la personne. Diachroniquement, cette structure évoluerait à travers la prise de conscience d'éléments contradictoires. A ce stade, nous nous demandons s'il y a une évolution sans contradiction, que se passe-t-il avec les éléments extérieurs qui ne sont pas nécessairement en contradiction avec la structure interne, l'association permet-elle l'assimilation de nouveaux éléments ? La réponse à ces problèmes nous amènerait à considérer les modes d'apprentissage qui ne sont pas produits par le stimulus de la contradiction, mais par l'association. Schütz (2008) offre quelques indices à cet égard en se référant à l'évolution du répertoire des connaissances par l'ajout de nouvelles caractéristiques aux structures typifiées par l'expérience. Cette nouvelle information s'ajoute aux informations existantes, en rendant encore plus complexe l'image typifiée. Celles-ci ne sont pas contraires, mais sont identifiées comme de nouvelles caractéristiques qui n'affectent pas la cohérence de la catégorie, c'est-à-dire qu'elles contiennent un élément qui correspond à l'horizon de famille de la structure typifiée. Par exemple, on pourrait penser à la rotation d'un cube dans lequel, en se déplaçant, de nouveaux visages nous sont présentés, créant une représentation uniforme de cet objet. Cette image ne serait pas le produit d'une situation cognitive critique ou tendue, mais d'une expérience "amicale", puisque rien de ce que les nouveaux visages montrent n'impliquerait une contradiction, mais un ajout à l'idée d'un cube. Cette perspective, dans notre cas, nous permettrait d'expliquer les situations dans lesquelles les stagiaires, pendant leurs classes, assimilent l'information que l'expérience leur offre sans que cela ne signifie

un conflit avec leur répertoire didactique. Celles-ci pourraient renforcer les schémas d'action ou les rendre plus complexes. Quoi qu'il en soit, cela impliquerait aussi une évolution du répertoire didactique.

## **2.2. *Le savoir et l'action : Le répertoire didactique dans la prise de décision***

Si les premières questions nous ont amenés à mettre l'accent sur la relation entre les sujets et les savoirs, répondre à la deuxième série de questions signifie se focaliser sur la relation triadique entre sujet, savoir et action : *Quelles représentations sont explicitées dans le discours des stagiaires par rapport aux contextes, sujets et événements impliqués dans leurs stages ? et dans quelle mesure influencent-elles sur la prise de décision et sur la perception des actions vécues et donc sur l'assimilation des nouvelles savoirs ?*

Nous partons de la conception qu'il n'y a pas d'action sans savoir, comme le souligne Ricœur (2008, 2017). Ce qui ressort de tout ce que nous avons dit précédemment, c'est que cet élément « savoir », pour nous, est le répertoire didactique. Par conséquent, la relation entre l'étudiant en formation et l'action pédagogique est médiée par le répertoire didactique, comme élément instrumental (Vygotsky, Leontiev, Enfeström).

Les résultats obtenus nous donnent des indices qui nous permettent d'ébaucher une certaine interprétation sur l'action pédagogique sous l'angle des théories de l'action.

La méthodologie d'analyse que nous avons proposée nous a permis de reconstruire les éléments du système d'action (Ricœur, 1988, 2008). Les indicateurs modaux des catégories de valeurs nous donnent un accès direct à la configuration du "je" dans le monde discursif des stagiaires. Les modalisateurs du discours nous apportent deux types d'informations, d'une part, la dimension épistémique du sujet, c'est-à-dire l'état des savoirs et sa relation avec la vérité, et d'autre part, la dimension pragmatique, c'est-à-dire sa relation avec le monde. La relation de ces éléments avec l'action est donnée par la fonction de topique ou de thématisation que ceux-ci assument dans le discours sur l'action. La position des énonciateurs par rapport au contenu propositionnel (l'action) est mise en évidence par les structures modales. Par conséquent, chaque élément modal est un indicateur des rôles épistémiques, déontiques, volitifs et axiologiques (Albelda Marco, 2007) que chaque énonciateur assume. Partant de ces hypothèses théoriques et

méthodologiques sur la modalité (Chafe, 1986 ; Cervoni, 1987 ; Giammatteo et al. 2011 ; Bronckart, 1996), l'interprétation des rôles assumés nous amène à nous concentrer sur les types de connexions entre le sujet-agent et son objet, l'action.

Nos questions de recherche mettent en évidence les deux dimensions de l'action dans le discours : projetée, expérimentée.

### **2.2.1. L'action projetée**

Par rapport à la première, trois théories nous permettent d'expliquer les résultats obtenus : le système d'action (Ricœur, 2008), la projection de l'action (Schütz, 2008) et la théorie de la performance (Greimas, 1976). Comme nous l'avons vu, pour Ricœur, le sens de l'action est déterminé par la relation de *l'agent* et le *désir*. L'élément désidératif, en plus de déterminer l'intentionnalité, est celui qui permet aux causes et aux motifs de l'action d'être unis dans une relation logique. Pour l'auteur, comme pour Greimas (1976), c'est la force qui pousse le sujet à l'action. De ce point de vue, chaque projet a sa genèse dans la relation de désir entre le *sujet-agent* et l'objet. Cette tension entre l'*Être actuel* et la *possibilité de transformation* de l'*Être*, selon Greimas, est ce qui conduit le sujet à *vouloir-faire*. La compétence cognitive du sujet lui permet de connaître l'existence de la *possibilité d'être*, et cette connaissance est ce qui génère le *désir*. La distance créée par le *désir* entre le *sujet* et l'*objet*, selon Ricœur (1988), représente le champ des motivations et donc la *nécessité de l'action*.

De ces concepts, nous en retenons trois qui nous permettent d'aborder une explication de l'action pédagogique : le *désir*, la *nécessité* et le *champ des motivations*. Si nous pensons à nos cas, chaque stagiaire est situé dans une situation biographique différente, par conséquent, leur configuration du répertoire didactique est personnelle, mais ils partagent des éléments communs grâce à leur intersubjectivité et leur transsubjectivité. De là, la compétence cognitive (savoir-faire), selon Greimas (1976), permet aux stagiaires d'identifier un objet ou une finalité possible, soit la compréhension d'un texte soit l'apprentissage d'un contenu concret. La *dimension épistémique*<sup>19</sup> de leurs

---

<sup>19</sup> Nous prenons les concepts de *dimension épistémique* et de *dimension opérative* proposés par Pastré, Mayen et Vergnaud (2010, pp. 154-15) pour caractériser les connaissances professionnelles. Ils soutiennent que toute connaissance implique toujours deux propriétés complémentaires, la *prédicative* (épistémique), dans le sens où elle identifie la réalité de l'objet, ses propriétés et ses relations avec les objets et leurs propriétés, et l'*opérative*, dans le sens où elle permet d'agir selon la situation qui lui est présentée. Nous prenons ces deux concepts pour caractériser notre *répertoire didactique*, puisque, d'une part, les connaissances qui l'intègrent sont prédictives, dans la mesure où elles fournissent des informations sur le

répertoires didactiques leur permet de considérer les éléments contextuels, le temps et l'espace, les matériaux et les capacités cognitives et émotionnelles de leurs élèves, entre autres, et de déterminer la possibilité de ses objectifs. La distance entre l'objet crée un "vide" ou une "absence" qui provoque la nécessité de le "remplir". Ce manque, dans notre cas, est la *nécessité de l'action*. Dans les théories de l'action, la nécessité de l'action naît de la perception du sujet en fonction de son désir de rejoindre l'objet. Dans les énoncés de Laura, par exemple, lorsqu'elle dit “*a la hora de evaluarlos, necesito tomarles evaluación escrita individual*” (G1, UCMp1D-A, E1-Laura), nous comprenons que l'action de faire une évaluation individuelle est une action nécessaire qui lui permettra d'obtenir ses objectifs. La relation de nécessité entre cette action et l'objectif, c'est-à-dire la relation de causalité de l'action n'est pas logique, du point de vue de Hume (2018), mais subjective et est déterminée par la configuration de son répertoire didactique. Cette causalité est projetée par Laura à partir de son interprétation de l'expérience, comme le soutient Schütz (2008), et de son champ de motivation. Pour une autre personne, l'évaluation individuelle ne représenterait pas un élément nécessaire dans le contexte que Laura décrit, comme le fait remarquer Martina dans ses réponses, “*Entiendo... y resignifico esto de seguir pensando otras alternativas*” (G1, UD-AP1D1, E2-Martina). La relation causale entre l'action et l'objet est établie par la construction subjective de la probabilité-possibilité de la conséquence. Cette construction est une conséquence de la configuration du répertoire didactique, qui façonne la perception et l'interprétation des évidences offertes par le contexte. A partir du concept de *perception de la nécessité*, tel que nous l'entendons ici, nous pouvons expliquer la relation de l'action choisie avec l'objet : la relation de nécessité de ces éléments n'existe que dans la projection créée par le désir, et ceci est à la fois, est facultatif de la *compétence cognitive et pragmatique* du répertoire didactique. En s'appuyant sur Ricœur (1988, 2008), comme on peut le voir dans la *figure 39* on peut affirmer que les événements cognitifs produits par la distance entre le sujet et l'objet est une *projection désidérative* conséquente du répertoire didactique.

La perception de *la nécessité de l'action* détermine *l'action nécessaire*, c'est-à-dire celle qui permettra de compenser la carence. Cependant, à ce stade, la motivation de l'action ne vient pas de son degré de nécessité, mais du champ de la motivation. Nous appelons le champ de la motivation la relation triadique entre la *cause*, le *désir* et le *motif*.

---

contexte, les étudiants, les instruments, etc. et, d'autre part, opérationnelles, dans la mesure où elles lui permettent d'agir sur cette situation. Ces deux dimensions correspondent aux compétences cognitives (dimension épistémique) et aux compétences pragmatiques (dimension opérationnelle) de Greimas (1976).



Selon la théorie d'action de Ricœur, le *motif-causal* permet d'expliquer la raison de l'action, c'est-à-dire les événements qui poussent une personne à agir de telle ou telle façon. Pour Schütz (2008), la cause serait le *motif-parce-que*, ce sont ces expériences passées qui conduisent le sujet à vouloir cette action. Ricœur situera comme cause ultime la capacité du sujet à faire, c'est-à-dire sa compétence d'agir (savoir-faire, pouvoir-faire). Dans l'exemple de Laura, l'action nécessaire est expliquée par les événements précédents :

Los trabajos individuales en clase han tenido mejor éxito que los grupales (siempre y cuando les pida el resultado “para corregirlo y considerarlo en la nota”). A la hora de evaluarlos, necesito tomarles evaluación escrita individual, ya que de otra manera menos de la mitad entrega trabajos que deben hacer en sus casas. (Cuando probé consignas más “libres” o creativas, dejaron de cumplir...) (G1, UCMp1D-A, E1-Laura)

A partir de ce que Laura a dit, les causes qui la motivent à réaliser une évaluation individuelle peuvent être interprétées de deux manières. D'une part, pour elle, les étudiants travaillent mieux individuellement, ce qui signifie qu'il y a une relation de cause-effet entre le travail individuel et l'objectif d'évaluation. On pourrait appeler cela une *cause des compétences*. D'autre part, les résultats négatifs obtenus en utilisant une autre méthode lui ont permis de créer une image de causalité négative, c'est-à-dire qu'il n'y a pour elle aucune relation causale entre « l'évaluation de style libre et créative » et l'objectif. Nous appelons cette dernière une *cause expérientielle négative*. Ce sont les « *motifs-parce-que* » de l'action de Laura. Si nous nous appuyons sur le processus d'élaboration des concepts de Davydov (1999), nous pouvons dire que Laura, à partir d'une abstraction ou d'une théorisation de son expérience, a réussi à conceptualiser deux types d'information : a) sur la capacité des étudiants dans le travail individuel et, par conséquent, « l'incapacité » du travail en groupe et b) sur la relation causale entre l'évaluation individuelle "traditionnelle" avec l'objectif d'évaluation et la non-corrélativité causale de l'évaluation collective "créative" avec les résultats attendus. Ces concepts apparaissent au moment de la planification d'une évaluation, dimension épistémique, et servent de justification pour agir en conséquence, dimension opérationnelle.

L'autre élément du champ de la motivation est le *motif-en-vue-de*. C'est ce qui donne sens à l'action et nous permet de la comprendre, selon Ricœur, le *motif rationnel*. Son orientation est vers le futur. Concernant l'activité de Laura, nous pourrions supposer que le « *motif-en-vue-de* » de l'évaluation individuelle est la vérification de l'apprentissage des élèves, mais l'analyse nous a permis de vérifier que le sens subjectif qu'elle donne à

l'évaluation est lié à la notion de contrôle. Par conséquent, si nous considérons, d'une part, la position de Bronner (2018) selon laquelle les croyances sont des états intentionnels de second ordre et, d'autre part, que la structure de l'action peut être comparée à un acte de parole (Ricœur, 2008), nous pourrions dire que la principale *force illocutoire*, le *motif-en-vue-de* de l'action de Laura est de contrôler le travail des élèves plus que la vérification de l'apprentissage. Ceci peut être déduit de l'énoncé "*Los trabajos individuales en clase han tenido mejor éxito que los grupales siempre y cuando les pida el resultado 'para corregirlo y considerarlo en la nota'*".

Enfin, dans le désir, les *motifs causaux* et *rationnels* convergent, et donc le désir fonctionne comme un élément qui unifie les *causes* et les *motifs* permettant l'existence d'une relation de nécessité, dans le sens de Ricœur. La force motivationnelle, comme on peut le voir dans la *figure 40*, émerge du désir, puisqu'elle contient la force des causes et des sens de l'action.

Nous comprenons le concept de désir au sens large et nous incluons le *devoir*, puisque, dans la réduction sémantique de la structure déontique, selon Ricœur (2009), nous trouvons le *désir de faire le devoir*. De ce point de vue, nous incluons toutes les déclarations qui ont dans leur champ de motivation un élément déontique, "*aquí tal vez deba reponer el concepto de 'campo semántico'*" (G1, UCMp2C, UM-AP2C4, E1-Laura). Dans cet exemple, rendre présent le concept de « champ sémantique » dans la classe suivante est une action nécessaire, qui "peut-être" viendra à être exécutée, selon la perception de la nécessité au moment où l'acte est posé. La structure du champ motivationnel de cet acte déontique est la même que celle de toute autre action, le désir est orienté vers la volonté d'accomplir l'action due.

Cette dernière nous permet d'introduire l'intentionnalité, la *volonté-de-faire-de-l'être*, selon Greimas (1976). L'intentionnalité émerge de la relation entre le champ de la motivation et la capacité d'agir, c'est-à-dire de la compétence pragmatique du sujet : *désir-faire + pouvoir-faire > vouloir-faire*. La volition selon Schütz (2008) est un élément nécessaire de l'action rationnelle. Nous trouvons intéressante la distinction faite par l'auteur entre une intentionnalité dirigée vers le projet et vers l'objet. L'intentionnalité du projet est basée sur la capacité du *pouvoir-faire*. Le sujet interprète, à partir de sa biographie, les évidences de la situation et, à partir d'elles, il considère qu'il a la capacité d'agir, c'est-à-dire qu'il existe dans son répertoire des schémas d'action qui lui permettent de faire face à la situation qui se trouve face à lui. D'autre part, le sujet, sur la base de son

*ici et maintenant*, est projeté sur un objet immédiat qui, en même temps, est en relation avec d'autres objets plus distants. La concaténation d'objets perçus par la personne lui permet d'avoir un *horizon d'intentionnalité*, c'est-à-dire d'orienter ses actions vers ces finalités. Le *désir-faire* est motivé par ce point distant, mais par conséquent, l'intentionnalité immédiate est dirigée vers et objet éloigné.

De ce point de vue, le rôle du répertoire didactique dans l'établissement de la volonté ou de l'intentionnalité de l'action est double. D'une part, avec la dimension épistémique, il détermine la capacité d'action de l'enseignant, lui permet d'identifier les évidences significatives de la situation et d'évaluer sa capacité à intervenir sur elle. D'autre part, il définit l'horizon d'intentionnalité, le point vers lequel leurs actions sont orientées. Par exemple, dans la période de temps qui correspond aux projets pédagogiques de chaque stagiaire, nous avons pu identifier l'horizon d'intentionnalité qui, en général, est orienté vers l'apprentissage du thème du projet : *“Para mis horas de práctica está estipulado que los chicos lean Del amor y otros demonios de García Márquez, y que adquieran una noción de las características del realismo mágico.”* (G2, UCMp1D, UM-AP1D2, E1-Clara). L'intentionnalité de chacune des activités de Clara est comprise à partir de cet objectif général. Cependant, dans les systèmes d'activités que représentent les stages, Clara a aussi un autre point qui va au-delà de ce projet : la validation ou l'évaluation de l'activité de formation initiale. Elle veut réussir son stage. Son horizon d'intentionnalité se situe donc dans ce désir. Si nous ouvrons le focus et intégrâmes d'autres systèmes d'activité, nous trouverions de nouveaux points plus ou moins éloignés qui donneraient un sens aux actions immédiates de Clara.

Pour en revenir aux dimensions opérative et épistémique du répertoire didactique, les compétences modales de la théorie de Greimas (1976) peuvent nous offrir des indices sur son fonctionnement par rapport à l'action. Dans les *modalités virtualisantes* et *actualisantes*, Greimas reconnaît le conditionnement ou les forces internes et externes dans la détermination de l'intentionnalité. Les premiers sont celles qui émergent du sujet-même, la volonté (vouloir-faire) et la capacité (savoir/pouvoir-faire), alors que les autres proviennent de forces externes qui imposent ou conditionnent l'intentionnalité, l'obligation (devoir-faire) et la possibilité du contexte (possibilité-faire). Dans l'action pédagogique, si l'on considère ces facteurs conditionnant, on pourrait supposer l'existence de quatre dimensions du répertoire didactique sur lesquelles l'enseignant décide d'agir,

comme le montre la *figure 41 : la dimension de la volonté, de la capacité, du devoir et l'obligation et de la possibilité contextuelle.*

Dans la première de celles-ci, nous incluons les structures qui orientent la volonté d'*être* et de *faire*. Il ne faut pas confondre la volition de cette dimension avec l'intentionnalité de l'action. Avec la dimension volitive, nous voulons nous référer aux questions psycho-émotionnelles des enseignants qui interviennent dans la prise de décision, tandis que la volition d'intentionnalité est la disposition du sujet à agir : “*Creo que con lo que hablamos la clase anterior –qué cambios hay que hacer si quiero introducir algo en una canción*” (G4, UD-AP5C1-B1, E8-Nora). Dans la dimension de capacité nous pouvons inclure les savoirs d'action : “*Creo que habiéndoles contado una leyenda urbana argentina, puedo hacer que nos vayamos acercando a este saber*” (G4, UCMp7C, UD-AP7C1-B, E3-Nora).

Dans le conditionnement externe, nous reconnaissons la dimension du devoir et de l'obligation dans laquelle nous pourrions inclure toutes les propositions qui ont un caractère normatif et qui peuvent être des croyances, des représentations ou des savoirs en relation avec les normes institutionnelles, les prescriptions curriculaires ou avec le sens des devoirs et obligations professionnels : “*Tenemos que trabajar ‘variedad métrica’*” (G4, UCMp4C, E1-Nora), “*Así, comenzamos los viernes no antes de 7:50, por lo que estas clases suelen ser más breves de lo normal (algo a lo que debo atender cada vez que organizo la planificación de temas y semanas)*” (G3, UCMp3C, UM-AP3C1, E1-Lucia). Dans la dimension des possibilités, nous incluons la connaissance du contexte de l'action. Ce sont des éléments qui conditionnent l'exécutabilité de l'action : “*Ahora bien, sabiendo qué puedo y qué no puedo hacer, te cuento lo que se me ocurrió...*” (G3, UCMp10C, E19-Lucia).

Comme on peut le constater, ces dimensions sont facilement observables dans le discours, puisque les personnes, pour justifier leurs actions, utilisent les expressions modales propres à chaque dimension : obligation/nécessaire, possibilité, permission, volonté, capacité. Et elles sont encore plus évidentes dans les situations critiques de la prise de décision :

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”. De todas maneras, no estoy convencida con esto, pues tal vez me sirva para la clase siguiente... Creo que comenzaré directamente con la lectura de “La noche boca arriba” (G1, UCMp2C, UD-AP2C1-2B1, E3-Laura)

Dans l'exemple que nous citons, il est possible d'observer le processus de prise de décision de Laura concernant une activité spécifique. Elle considère d'abord la possibilité d'utiliser les tableaux de Dalí, mais s'interroge ensuite sur cette option. Le point critique n'est pas dans la volonté, puisqu'il veut le faire, ni dans la capacité, il connaît l'instrument et peut l'utiliser en classe pour réussir son objectif. Ce n'est pas non plus dans la possibilité contextuelle-même, puisque, si elle considère le faire, c'est parce qu'elle possède les moyens physiques et contextuels pour mener à bien cette activité. Le dilemme se situe entre sa volonté et la possibilité ("*tal vez me sirva para la clase siguiente*"), c'est-à-dire que l'instrument peut être utilisé dans une autre situation, plus importante. Cette possibilité l'amène à écarter cette activité pour la classe en question et à en proposer une autre, "*creo que comenzaré directamente con la lectura...*".

L'exemple de Laura met en évidence une caractéristique du fonctionnement des dimensions ; dans le processus de prise de décision, celles-ci ne sont pas toujours en accord les unes avec les autres. Il peut y avoir des situations critiques entre la volonté et le devoir, *je veux faire X, mais je dois faire Y*, ou entre la possibilité et la capacité, *je peux faire X, mais ce n'est pas possible de faire X*. Dans la *figure 42*, nous pouvons voir comment ces dimensions peuvent entrer en conflit.

Le choix d'une option ou d'une autre, selon Ricœur (1988, 2008), sera déterminé par le désir : *Je veux faire X, mais je dois faire Y, donc je fais Y*, le désir est guidé par l'option de faire le devoir et pas par ce dont il a envie de faire.

La reconnaissance de ces dimensions nous permet d'identifier à quel point se situe le point critique ou le conflit dans la prise de décision. Par exemple, quand Laura dit : "*De hecho me gustaría dar más textos optativos (que construyan su camino), pero es difícil acordar este tipo de programas con los colegas...*" (G1, UCMp2A, UD-AE2A2-B1, E9-Laura) le conflit se situe entre la volonté et les possibilités.

Et enfin, l'une des relations que nous devons encore aborder est celle du sujet et des instruments. De la théorie de l'action rationnelle, telle que nous la comprenons ici, nous pourrions dire que l'action pédagogique est *l'événement d'enseigner quelque chose à quelqu'un*. Par conséquent, l'objet de celle-ci est l'apprentissage d'un savoir. Comme toute action au sein d'un système d'activités, la relation entre le sujet et l'objet est médiatisé par des instruments ou outils matériels et/ou symboliques (Vygotsky, 2009). C'est grâce à la médiation de cet instrument que la conjonction du sujet avec son objet est produite. Ceci est possible par l'existence d'une relation causale entre l'instrument et l'objet, c'est-à-dire

que le sujet projette dans l'instrument une relation nécessaire avec l'objet et présuppose, *inférence causale*, que l'utilisation de celui-ci produira l'effet attendu, la jonction. Hume (2018) soutient que la relation causale entre la succession de deux événements est une perception subjective créée par l'expérience, par l'habitude. L'observation ou l'expérimentation continue donne la conviction qu'un événement conduit nécessairement à un autre. Dans la projection de l'action, le sujet infère que tel ou tel instrument a un effet causal sur l'objet, ce qui l'amène à vouloir l'utiliser. Mais cette relation n'est pas logique, mais subjective, comme le soutient Hume, une croyance créée par notre expérience. On peut donc dire que la relation entre le sujet et les instruments est déterminée par l'idée d'une relation causale avec l'objet que le sujet projette sur l'instrument.

Dans l'action pédagogique, le problème des instruments se pose quand par exemple, Nora se propose l'objectif suivant *“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...”*, mais ensuite elle se demande *“Debo pensar cómo puedo lograrlo”* (G4, UCMp7C, UM-AP7C1, E1-Nora). Le problème de Nora, ce sont les instruments, les moyens qui lui permettent d'atteindre son objectif. Si nous prêtons attention à la solution qu'elle propose (UD-AP7C1-B, E3-Nora), nous trouvons des expressions telles que *“compartimos la actividad de la clase anterior”*, *“solicito”*, *“planteo algunas preguntas”*. Nous ne trouvons pas d'outils matériels, mais des actions qui fonctionnent comme des médiateurs dans l'action principale. Dans les interactions suivantes avec sa tutrice et ses camarades, nous pouvons observer comment le problème des instruments devient un thème de débat.

**E1-Julieta**

Seguramente haré una brevíssima introducción de qué haré las prácticas, porque la profesora Torres ya habló con los alumnos al respecto. Después voy a pasarles una hoja para que escriban sus nombres y emails, o en su defecto, número de Whatsapp. (UM-AP2C5, E1-Julieta)

(...)

**E4-Martina**

1-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...

**E8-Julieta**

Entonces voy a ver de qué forma se los envío, ¿sería mejor e-mail o genero un link con Mega como hice con las carpetas de las prácticas?

**E9-Martina**

Podría ser, mediante el celular también pueden intercambiarse archivos por bluetooth? (UD-AP2C1)

**E5-Valeria**

Otra opción es que lo subas a un drive y copiás el link en el pizarrón.

**E6-Leonardo**

Lo del drive es complicado, yo lo intenté y los chicos mucho no se manejan con esos medios que nosotros acostumbramos. La idea de pasarlo por bluetooth a uno y que ese vaya pasándoselo a los demás me parece la más conveniente.

**E8-Julieta**

Sí, pensé mejor en darles un link de Mega, que es un link de descarga. Así, descargan el archivo que les doy y listo. (UD-AP2C5)

L'objectif de l'action en question est de s'assurer que les étudiants obtiennent le matériel bibliographique. Le problème réside dans les moyens proposés, l'utilisation de Whatsapp. Martina tente d'amener Julieta à réfléchir sur les conséquences de cette action, qui vont au-delà de la fin à laquelle elle pense. Cela nous permet de corroborer cette conception de la projection causale subjective dont Hume nous parle. Les deux font deux inférences causales différentes sur l'instrument, peut-être en raison de leur situation biographique particulière : expérience, connaissances, etc.

Dans la succession des interventions observées dans l'exemple cité, nous pouvons voir que le sujet de la conversation est le problème des instruments. Valeria, Leonardo et Martina proposent à Julieta différentes possibilités, plus appropriées à la situation, pour atteindre leur objectif. Par conséquent, la nature des instruments qui sont problématisés dans cette interaction est matérielle : le téléphone cellulaire, un lien, le courrier, etc. Ces deux types d'instruments nous permettent également de penser à deux types d'actions. D'une part, on peut considérer l'action pédagogique, dont l'objet immédiat est l'apprentissage d'un contenu de savoir. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant utilise des outils ou dispositifs pédagogiques. D'autre part, la manipulation de ces instruments matériels tels que les textes, les images, etc., façonne la manière d'*être* et de *faire* de l'enseignant. Si nous reprennent la définition faite par Vygotsky (1930/1985) sur les *instruments psychologiques et matériels*, l'*acte instrumental* implique une modification du comportement du sujet qui l'utilise, c'est-à-dire que l'instrument matériel détermine l'action de la personne dans le développement de l'activité. Cela signifie que l'utilisation d'instruments matériels constitue un système d'action en soi, dont l'objet diffère de celui de l'action pédagogique par sa portée puisqu'il n'est pas projeté au-delà des possibilités de l'instrument lui-même, par exemple, la compréhension d'un texte, l'interprétation du contenu de l'image, etc. De ce point de vue, les outils matériels, le texte, l'image, sont eux-mêmes instruments de l'action qu'ils génèrent. Le sens acquis par l'objet de cette action est celui de la médiation, car l'atteindre permet de réaliser l'objectif principal, c'est-à-dire comprendre le texte et interpréter l'image, dans une séquence de micro-actions, permettant d'accomplir l'objectif de l'action pédagogique, autrement dit, apprendre le

contenu. Par exemple, dans l'activité de Julieta, "*Proyección de comerciales: discusión sobre cada uno*" (G5, UCMp2C, UM-AP2C3, E1-Julieta), l'action pédagogique est la caractérisation du genre argumentatif dont le but est l'apprentissage de l'argumentation, alors que "la discussion" de chaque spot projeté est une action médiatrice, dont le matériel est le projecteur, les vidéos, etc. A travers les activités de projection et de discussion, il vise à s'assurer que les élèves apprennent à connaître le genre argumentatif.

Si nous abordons cette conception des types d'instruments médiateurs, comme ceux proposés par Schneuwly (2000, 2009), nous considérerons dans l'action pédagogique l'action *d'expliquer, demander, discuter, désigner, orienter*, etc. comme des actions médiatrices. Bucheton (2008) et Jorro (2002) les appellent gestes professionnels langagiers. Pour comprendre l'utilisation des instruments au sein du système d'action, il est nécessaire d'ordonner les éléments qui l'intègrent en fonction du niveau auquel ils appartiennent. Comme on l'observe dans la *figure 43*, dans un premier niveau, nous allons avoir l'action pédagogique, qui se développe dans une situation didactique et dont l'objet est l'apprentissage d'un contenu de savoir. Atteindre cet objectif implique l'utilisation de dispositifs. Il s'agit, selon Brousseau, (2007), de moyens matériels, tels que textes, images, objets et règles d'interaction avec ce dispositif, « seul le fonctionnement et le développement efficaces du dispositif peuvent produire un effet pédagogique » (p.18). Comme nous l'avons déjà dit, la mise en œuvre de ces instruments implique une action, qui nous introduit à un deuxième niveau, celui de l'action médiatrice. Cela est compris dans le système de l'action principale. Son but est de résoudre le problème posé par l'utilisation du dispositif, par exemple, la compréhension du texte. La succession de micro-actions telles que le questionnement, l'orientation, l'explication, etc. mène à l'objet principal. De ce point de vue, l'utilisation d'instruments matériels s'effectue dans le système de ces actions médiatrices et non dans l'action pédagogique principale, puisque la médiation avec l'objet est produite à partir des micro-actions. Les gestes professionnels, compris comme instruments psychologiques, sont des actions médiatrices orientées vers l'objet de l'action pédagogique.

Le problème des instruments médiateurs de l'action pédagogique nous conduit, encore une fois, aux schémas d'action du répertoire didactique. Si nous considérons cette distinction que nous venons de faire, depuis la théorie de l'action, l'objet des pratiques professionnelles en formation initiale ne serait pas l'action pédagogique telle que proposée par Edelstein (2013) ou Edelstein et Coria (1995), ni dans la relation de



l'étudiant avec son action, selon Perrenoud (1994). Ce ne serait pas non plus dans la relation de ceux-ci avec l'objet d'enseignement, comme le soutient Bombini (2012). Considérant la double triangulation du système didactique du stage, selon Portugais (1995), l'objet est dans la relation des étudiantes en formation avec les instruments médiateurs. Le problème de l'action pédagogique est toujours un problème d'outils. Ce sont celles qui permettent la relation de l'objet du savoir avec les élèves (Chevallard, 1997). Dans la réflexion sur l'action pédagogique, selon Schneuwly (2015), le problème de l'enseignant s'exprime de la même manière que Nora l'a exprimé, « *comment atteindre l'objectif proposé ?* ». La conformation du répertoire didactique pendant les stages serait donc orientée, par conséquent, dans la création et l'assimilation de ces schémas d'action, de ces actions médiatrices ou instrumentales qui permettent l'exécution de l'action professionnelle.

### **2.2.2. L'Action expérimentée**

En ce qui concerne l'action vécue, tout ce qui nous vient de dire nous amène directement à la réponse sur cette question. La perception de l'expérience, selon Schütz (2008), est déterminée par la situation biographique de la personne. Sa connaissance du sens commun lui permet d'attirer l'attention sur les événements ou objets importants pour lui et, en fonction de son réservoir, de les interpréter et de les assimiler. Une fois cette conception transférée à nos résultats, elle nous conduit à nouveau à la configuration du répertoire didactique de chaque stagiaire. Le réservoir d'expériences et les sens qu'elles possèdent amènent les stagiaires à interpréter ce qu'ils ont expérimenté et à donner une sens subjective à ce qui s'est passé. La perception subjective des faits nous permet d'expliquer les raisons pour lesquelles on observe différentes interprétations de ce qui est dit dans les *autorregistros*, par exemple, quand Nora dit :

Les pregunté quiénes eran los protagonistas y cuál era el conflicto. Sinceramente, no sé para qué lo hice. Se notaba que ya sabían todo, la recepción de la historia fue muy buena. Estas dos preguntas, en mi opinión, fueron totalmente innecesarias. (G4, UCMp6A, UM-AE6A2, E12-Nora)

Bernarda profite de la réflexion pour réinterpréter ce qui s'est passé :

Para pensarlo, no? Será tal vez porque “la profesora quedaba desdibujada frente a la relación lectores-literatura?, ¿por hábito de hacer siempre esas preguntas? Tal vez la respuesta sea lo que menos importa, lo bueno es que te lo preguntes. (G4, UCMp6A, UD-AE6A1, E14-Bernarda)

Pour Nora, la situation vécue est significative et son interprétation se concentre sur les conséquences des questions qu'elle a posées, ce qui l'amène à les qualifier de non pertinentes. Bernarda, pour sa part, tente d'aller à la source de l'impertinence de ces questions.

En résumé, les réponses aux questions de recherche sur la relation de l'étudiant en formation avec l'action pédagogique nous conduisent inévitablement à la question des savoirs. Les décisions prises par les étudiants dans la planification de l'action et la perception de l'expérience vécue sont déterminées par la configuration du répertoire didactique. D'une part, le répertoire permet la projection du désir pour l'objet et la sélection des moyens qui permettent d'atteindre les buts visés. De ce point de vue, il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de savoirs pratiques, mais d'une structure complexe fortement interconnectée qui permet au praticien de fixer des objectifs pédagogiques, d'interpréter la situation ou le contexte de l'action, de déterminer le degré de causalité des instruments avec le but et d'agir en conséquence. La dimension opérative de ce répertoire, c'est-à-dire la caractéristique de l'instrumentalité, ne peut être comprise sans sa dimension épistémique. Les deux fonctionnent de manière coordonnée dans l'action, tandis que l'un interprète et évalue la situation, l'autre agit en conséquence. D'autre part, les différentes relations établies dans le système d'action sont déterminées, comme nous l'avons vu, par l'élément désidératif et ceci, à son tour, est une projection rendue possible par la configuration du répertoire didactique. Par conséquent, la compréhension de notre problème de l'action pédagogique dans les pratiques d'enseignement a été obtenue par l'explication de la conformation, de la configuration et du fonctionnement du répertoire didactique de chaque stagiaire.

### ***2.3. L'apprentissage et la co-construction des connaissances dans l'interaction verbale***

Dans les paragraphes *a* et *b*, nous avons essayé d'expliquer comment l'apprentissage ou la conformation des savoirs professionnels est produit par l'action. A partir de la confrontation des résultats et des théories de référence, nous avons proposé une explication de l'évolution du répertoire didactique à partir de l'expérience, comme le

suggèrent M. Causa (2012, p. 16) et F. Cicurel (2001). Dans cette section, nous nous concentrons sur les questions de recherche qui problématisent l'apprentissage et la construction des connaissances à partir de l'interaction verbale : *Quels processus sémiotiques interviennent dans l'assignation des sens subjectifs aux événements didactiques ? comment ces sens se manifestent-ils dans les interactions ? Quels gestes didactiques les formateurs utilisent-ils dans la négociation des sens et dans la construction des savoirs ? Comment interrogent-ils et confrontent-ils les savoirs et représentations des stagiaires avec les savoirs de référence et ceux issus de la pratique ? Comment les interactions verbales permettent la co-construction du savoir professionnel et stimulent une réflexion commune autour de l'action ?*

Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de se situer dans trois théories issues du domaine de la psychologie sociocognitive et de l'ethnolinguistique : la théorie de l'activité historico-culturelle et de l'apprentissage expansif (Engeström 1993, 1995, 1999, 2001, 2015 ; Engeström et Sannino, 2016), l'apprentissage collectif (Bruner 1991 ; Rogoff, 1993 ; Mercer 1997, 2001 ; Jaubert 2007) et l'approche interactionnelle de la classe (Cicurel 2002, 2007, 2011a ; Cambra Giné 2013). Bref, nous pouvons nous appuyer sur eux pour rendre compte des processus d'apprentissage impliqués dans le développement d'une activité didactique à partir de l'interaction verbale.

L'action pédagogique que nous avons définie dans le paragraphe précédent est comprise dans un système d'activité au sens d'Engeström (2015). De ce point de vue, dans notre cadre théorique, nous avons défini les stages dans la formation initiale comme une activité didactique dirigée et orientée, dans laquelle différents sujets interagissent ou sont impliqués. Cependant, si nous prenons en compte ce qu'Engeström a exprimé concernant l'apprentissage dans les systèmes d'activités, la théorie de l'activité historico-culturelle telle que nous l'avons exposée dans notre cadre théorique (chapitre I, § 2) explique comment l'apprentissage se déroule dans une activité sociale quotidienne différente de celle d'une situation didactique. Engeström lui-même (2001) fait référence à cette différence. L'activité des stages s'inscrit dans un système didactique, c'est pourquoi nous devons réinterpréter le schéma d'activité d'Engeström en fonction de cette particularité.

Dans le système des activités de stage, la transformation de l'objet est une fin et non une conséquence de l'interaction entre les systèmes comme dans une activité quotidienne. C'est-à-dire que l'apprentissage des savoirs professionnels est placé comme objet de l'activité, alors que dans une activité quotidienne le but est la résolution d'un problème et

l'apprentissage est une conséquence de cette activité. Cela signifie la présence de deux niveaux de systèmes d'activités interreliés, le système de formation et le système de stages. Dans le premier, l'objet est l'apprentissage des savoirs pédagogiques, dans le second, l'action pédagogique. L'activité du stage a la particularité de comporter, à la fois, deux niveaux de systèmes d'activités, celui de la situation de formation et celui de la situation sur le terrain.

Dans le stage, le formateur incite le stagiaire à transformer l'objet de l'activité, l'action pédagogique, afin que le stagiaire apprenne/assimile le contenu des savoirs de la formation. Grâce à cette transformation, l'objet de l'activité de formation est atteint. Cela signifie que la transformation est intentionnellement dirigée par le formateur en fonction de l'objet principal de la formation.

Si nous avons l'intention d'expliquer l'apprentissage des savoirs professionnels dans le processus du stage à travers des systèmes d'activités historiques et culturelles, nous devons considérer le système didactique impliqué. Suivant Portugais (1995), nous avons caractérisé le système didactique du stage à partir du concept de la double triangulation, puisque l'activité se développe dans deux contextes différents, dans lesquels les sujets assument des rôles différents. La situation didactique dans laquelle s'inscrit cette activité suppose la présence, au moins, de deux rôles socialement bien définis, le professeur et l'étudiant (Brousseau, 2007). Dans les stages, si nous nous concentrons sur l'étudiant, l'apprentissage est produit par deux événements : par l'action elle-même, comme nous l'avons démontré aux points *a* et *b*, et par l'interaction verbale avec les autres sujets impliqués dans la tâche.

L'objectif du système d'activité des stages est, grosso modo, *l'action pédagogique*. Le dispositif utilisé dans le programme de formation que nous avons analysé, les *guiones conjeturales* et les *autorregistros*, sont des outils pédagogiques qui permettent, d'une part, de problématiser et penser l'action ensemble et, d'autre part, de la guider. L'objet d'analyse de notre recherche sont les interactions qui se produisent dans ces dispositifs, donc les réponses décrites ci-dessous sont pertinentes car elles offrent une explication de ce qui se passe dans cette situation. Dans nos données, nous avons distingué deux niveaux d'interaction à partir de la présence directe ou indirecte de l'interlocuteur dans l'énoncé. Ceux-ci ont été identifiés à partir des *unités monologiques (UM)*, dans lesquelles l'énonciateur n'inclut pas le récepteur dans son discours, bien que celui-ci est dirigé vers le destinataire (Charaudeau et Maingueneau, 2005, p. 174), et les *unités dialogiques*

(UD), où une dynamique conversationnelle est clairement observée (Calsamiglia et Tusón, 2012).

En suivant les idées de « contexto » et de « marco de referencia » proposées par Mercer (2001), les stagiaires reconstruisent le contexte de l'action par le langage. Ce sont eux qui ont un contact direct avec la situation de la classe et, à partir de leur perception, créent et introduisent le *réfèrent de l'interaction*. Les résultats de l'analyse nous ont permis de déterminer le processus de *double sémiotisation* (Schneuwly, 2000) qui a lieu dans la construction du réfèrent. Dans le premier processus, la stagiaire, à partir de sa situation biographique particulière et de sa configuration du répertoire didactique, observe directement le contexte et expérimente l'action. Le processus de sémiotisation est produit par une signification des événements vécus (Moro et Rodriguez, 1997, p.187), créant ainsi un objet représenté ou une *représentation* de la réalité. Cet objet est recréé discursivement dans les *guiones conjeturales y autorregistros*. Le tuteur et les camarades partent de cet objet qui leur est offert et, à partir de leurs situations biographiques, ils créent un nouvel objet représenté, la seconde sémiotisation, en assignant de nouveaux sens et significations. De ce point de vue, c'est le stagiaire qui fournit le réfèrent de l'interaction.

Cette double sémiotisation de l'objet du stage nous amène à réinterpréter le modèle de la double triangulation de Portugais (1995) depuis la théorie de l'activité d'Engeström (2015). Les contextes ou situations qui interviennent dans le système d'activité des stages analysés sont deux, la situation de la formation et la situation de la classe. Chacun représente son propre système d'activité (*SA*). D'une part, on trouve dans la situation de formation le *SA* de l'étudiant en formation (*EF*) et le *SA* de l'enseignant formateur (*PF*). En classe, le *EF* assume le rôle d'enseignant (*P*) qui, avec les élèves (*A*), constitue avec eux une autre *SA*. La *figure 44* schématise le processus de transformation de l'objet de l'activité à partir de l'alternance des situations impliquées dans les stages. L'objet de l'activité, l'action pédagogique, si l'on suit le modèle Engeström (2015) est partagé par l'*EF* et le *PF*. Le rôle que chacun assume dans l'activité, la situation biographique et la configuration du répertoire didactique que chacun possède leur permettent de projeter leur propre vision de l'objet (*Obj- $\alpha$* ). Dans la *SA* de l'*EF*, cette image peut être plus ou moins théorique ou abstraite selon le degré d'expérience ou de référence directe ou testimoniale dont il dispose. L'*Obj- $\alpha$*  a aussi un sens subjectif, puisque le réseau des sens de la structure cognitive fonctionne comme un déterminant dans la construction de la

connaissance, ce qui nous amène à penser, malgré l'intersubjectivité de la pensée, à l'existence de degrés de différence de sens entre celui-ci et le *PF*.

La stagiaire, dans son rôle d'enseignante dans la situation de la classe, expérimente directement l'objet du stage. Le système d'activité de classe représente, en soi, un objet pour l'*EF* (*Obj-ex*) puisque c'est lui qui donne une signification. A partir de la confrontation de celui-ci avec l'objet projeté, cela produit une schématisation par un acte sémiotique, transformant les sens de l'*Obj- $\alpha$* . Sur la base du modèle de communication sociale de Grize (1996), nous pouvons expliquer ce processus de sémiotisation. Il soutient qu'une schématisation a pour fonction de faire voir quelque chose à quelqu'un à travers une représentation discursive de ce qui est conçu ou d'une certaine image du réel (p.50). L'énonciateur organise les signes linguistiques à partir des sens fournis par ses représentations et de l'image qu'il a de son interlocuteur, afin de produire une schématisation, dans laquelle sens et sens sont codifiés. Dans l'acte discursif contenu dans les *guiones conjeturales* et dans les *autorregistros*, les stagiaires créent un nouvel objet (*ObjR-1*). Ceci est le référent des interactions dans le dispositif de formation et, dans notre analyse, il est possible de le reconstruire à partir des indices et des références contextuelles que nous offrent les unités monologiques. Dans le système d'activités du *PF*, il n'y a pas de contact direct avec l'*Obj-ex* ; par conséquent, il est reconstruit à partir de l'interprétation de schématisation effectuée par l'*EF*. Encore une fois en se référant à Grize, cette reconstruction n'est pas symétrique à celle réalisée par la stagiaire, puisqu'elle le fait sur la base de « leurs préconstruits culturels, sur leurs représentations ainsi que sur les finalités qui sont les leurs » (p.68). La confrontation de l'*ObjR-1* avec son *Obj- $\alpha$*  produit une nouvelle représentation, *ObjR-2*. C'est à ce moment que les deux systèmes d'activité entrent en contact. L'interaction entre les deux, selon R. Engeström (1995), permet la construction conjointe d'un nouvel objet (*ObjR- $\beta$* ). L'objet, produit de la schématisation commune, contient le référent commun, l'action pédagogique et une partie des sens des deux. Le cycle généré par l'alternance de la formation (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007) permet à l'*EF* de confronter les nouveaux sens co-construits, *ObjR- $\beta$* , avec l'expérience, *Obj-ex*, et ainsi générer de nouveaux sens, *ObjR-1*, qui seront alors à nouveau confrontés en interaction avec le *PF*. La circulation des savoirs (Dugal et Léziart, 2004) est donc comprise, à partir du système d'activité que nous présentons, comme la transformation de l'objet des stages à partir de l'alternance des contextes impliqués dans l'activité et par l'interaction entre les systèmes d'activité de chaque sujet.

Ces transformations sont médiatisées par le dispositif de formation, qui fonctionne comme instrument matériel et psychologique de l'activité du stage.

Par conséquent, l'apprentissage expansif dans la situation de formation est localisé dans l'interaction entre les deux systèmes. Chaque objet représenté (*ObjR-1*, *ObjR-2*) a son propre sens subjectif, puisque, comme nous l'avons déjà dit, les processus de sémiotisation impliqués sont différents, c'est-à-dire, ils ont des références contextuelles et cognitives différentes. L'acte interactif qui a lieu dans les *guiones conjeturales* et dans les *autorregistros* confronte les sens contenus dans les deux objets. Tant le *EF* que le *PF* se positionnent en fonction de leurs représentations et de leurs fins et, à partir de là, s'engagent dans un processus de négociation des sens. Grize (1996) soutient que, dans une interaction verbale, tout acte d'énonciation est un acte argumentatif puisque l'énonciateur, par une configuration discursive, tente d'induire son interlocuteur à accepter sa proposition (pp.71-77). Les résultats de l'analyse ont mis en évidence les stratégies discursives que chaque interlocuteur utilise dans les négociations. Bien que nous n'ayons pas pu extraire des généralités de ces comportements linguistiques, c'est-à-dire que les stratégies identifiées n'ont été traitées qu'individuellement dans chaque cas, nous avons pu observer la transformation du "contenu de sens" des unités thématiques dans le déroulement de l'interaction. Dans le système d'activité des stages que nous avons analysés, la transformation peut être caractérisée comme *progressive* et *cyclique*. L'idée de progression est implicite dans le déroulement temporel de l'activité, tandis que le caractère cyclique est donné par la dynamique du modèle de formation en alternance. L'activité se déroule dans deux contextes différents, ce qui implique que ce qui se construit dans l'un est resignifié dans l'autre et, à son retour, resignifié à nouveau, comme il est représenté à la *figure 45*.

De ce point de vue, l'apprentissage dans l'interaction EF-PF est le résultat des transformations des sens comme conséquence de la négociation verbale. L'objet de l'activité, l'action pédagogique, est confronté et resignifié à chaque étape du travail, ce qui nous permet de le classer comme un sens en constante transformation. Les événements qui se produisent entre chaque entrée dans le dispositif, les classes données, les rencontres face-à-face avec les tuteurs, le contact avec les autres stagiaires, etc., apportent de nouvelles significations qui sont ensuite confrontées et traitées dans les interactions. Bien que ces événements « non textuels » ne fassent pas l'objet de notre analyse, nous reconnaissons leur importance et leur impact sur le processus de formation.

Les savoirs professionnels qui se constituent au cours de la période du stage, dans cette perspective, ne sont pas des propositions cognitives transmises, ni fixes, ni définitives. Celles-ci sont progressivement construites par l'étudiant en formation par la mise en relation des sens issus de la propre expérience de l'action sur le terrain et de ses savoirs théoriques de référence. La relation, comme le soutient Vanhulle (2009), se produit *par* et *dans* le discours en interaction avec les tuteurs et les autres participants à la formation. Elles ne sont ni fixes ni définitives puisqu'elles sont toujours ouvertes à de nouvelles resignifications qui peuvent être motivées par la même expérience ou par d'autres instances de formation continue.

#### **2.4. Le rôle du dispositif de formation dans la constitution des savoirs professionnels**

Le problème de l'efficacité des *guiones conjeturales* et des *autorregistros* en tant que dispositifs en alternance (Vanhulle, Mottier, Lopez et Deum, 2007) nous a amenés à nous interroger, d'une part, sur la circulation des savoirs et, d'autre part, sur la façon dont ceux-ci permettent la mise en relation des savoirs issus de contextes différents et la co-construction du savoir : ***quelles sont les savoirs issus du contexte des interactions, de la formation et de la pratique sur le terrain scolaire ? comment sont-ils intégrés et traités dans le dispositif de formation ? Sont-ils des dispositifs de formation en alternance efficaces qui permettent d'aborder la circulation des savoirs à partir d'une posture réflexive, de rendre visible et confronter les représentations des étudiants, de faciliter la co-construction des savoirs professionnels ?***

Les discussions abordées dans les paragraphes précédents nous permettent, au préalable, d'évaluer positivement le dispositif de formation, puisque tous les processus que nous avons observés sont développés dans les *guiones conjeturales* et les *autorregistros*. Par conséquent, non seulement ils les rendent possibles, mais ils les induisent aussi.

Du point de vue sémiotique des dispositifs (Schneuwly, 2000, 2009), les *guiones conjeturales* et les *autorregistros* sont des instruments psychologiques (Vygotsky, 1931/1974) en tant que ceux-ci permettent une modification des manières de penser, de parler et d'agir, c'est-à-dire ils modifient l'action pédagogique des stagiaires. La double sémiotisation qui a lieu sur l'objet de l'activité, telle que nous l'entendons ici, est induite *par* et *dans* le dispositif. L'utilisation d'un discours écrit de type réflexif (Chabanne,



2005) amène les élèves à produire des schématisations (Grize, 1996) de manière plus consciente, permettant d'entrevoir, dans sa configuration, les structures implicites de pensée et les représentations. La textualisation de ces sens permet de les mettre au centre de la formation, puisque, en tant que partie constitutive de la *sémiose* de l'objet de l'activité, la modification de ces sens a pour conséquence une transformation des pensées, des conceptions, des comportements, des habitudes, autrement dit des processus psychologiques, selon Schneuwly (2009) ou de la vision subjective sur cet objet (Amigues, 2003).

En tant qu'outils didactiques, les *guiones conjeturales* et les *autorregistros* sont des outils de médiation que les formateurs utilisent pour permettre aux étudiants de s'appropriier l'objet de l'enseignement. L'apprentissage, donc, du point de vue de Vygotsky (2007, 2009) ou de Chevallard (1997), n'est pas produit par l'action du formateur, mais par l'utilisation appropriée de l'instrument par le stagiaire. Le professeur est celui qui organise les moyens et oriente l'activité vers les fins, mais n'est pas directement responsable de la transformation cognitive de l'étudiant. Dans la manipulation d'outils, c'est-à-dire dans la production des *guiones conjeturales* et des *autorregistros*, les stagiaires construisent les sens de l'action pédagogique. La particularité de ces dispositifs est que l'apprentissage se fait à partir d'une *construction* et d'une *déconstruction*. La *sémiose* de l'étudiant, sa schématisation, est confrontée dans l'interaction avec les tuteurs, qui, à travers des stratégies discursives de négociation (également considérées comme des instruments psychologiques), les poussent à resignifier leurs représentations, *déconstruction*.

Depuis la théorie de l'action, les *guiones conjeturales* ont une particularité que l'on ne retrouve pas dans les autres dispositifs de formation. Dans la projection de l'action rationnelle, selon Schütz (2008), le sujet pense l'action en un *modo futuri exacti*, c'est-à-dire qu'il visualise son objet déjà obtenu et, de là, il retourne à sa situation actuelle. Dans ce retour, il projette les actions qui lui permettront d'atteindre son objet. Cette pensée n'est pas linéaire, mais se modifie en fonction des évidences et contre-évidences que le contexte lui offre. Les *guiones conjeturales*, en tant que narrations projectives, nous permettent de travailler sur ce moment d'action pédagogique, comme tout autre dispositif qui ait cette caractéristique. Mais sa particularité ne réside pas dans son caractère projectif, mais dans son co-activité, c'est-à-dire dans la possibilité de penser l'action de manière conjointe. La stagiaire écrit son plan en justifiant ses décisions et en explicitant

ses objectifs, consciente que ce ne sera pas un produit fini, mais qu'il sera sujet à révision. Dans sa justification émergent les évidences sur lesquelles elle se base pour décider de mener telle ou telle activité. Le tuteur, par ses interventions, apporte de nouvelles évidences ou contre-évidences qui provoquent une modification du plan. Cette dynamique de récursivité est similaire à la conception de la projection de l'action selon Schütz, puisque le *guión* n'est jamais un produit fini, mais est toujours ouvert, attendant de recevoir de nouvelles évidences, soit issue de l'expérience ou de l'interaction, pour modifier ce qui était prévu. D'autres dispositifs peuvent offrir ces possibilités, comme ceux cités par Perrenaud (2012) et Chabanne (2005), mais nous observons dans leurs caractérisations qu'ils sont présentés comme des produits finis et que la réflexion *sur* l'action future est discursivement menée uniquement par l'élève. Dans les *guiones*, la réflexion du stagiaire est guidée et confrontée discursivement par le tuteur. La réflexion et l'objet de la réflexion sont contenus dans le même dispositifs.

Les *autoregistros*, pour leur part, sont une réflexion sur les actions effectuées. Les sens assignés à l'expérience deviennent, dans les interactions, l'objet de la réflexion. Cela permet d'obtenir de nouvelles évidences à partir de ces interactions, ce qui signifie que les stagiaires doivent retourner sur les planifications des classes à venir et les modifier.

En tant que dispositifs en alternance, les *guiones conjeturales* et les *autorregistros* convoquent les savoirs issus de la pratique sur le terrain scolaire et de la formation académique et les mettent en relation, créant de nouveaux sens ou construisant de nouveaux savoirs. Ces dispositifs produisent un *espace discursif* dans lequel la conformation des savoirs n'est pas verticale, mais horizontale (Gagnon et Blaslev, 2016). L'analyse des données nous a permis d'identifier les contenus des savoirs de la formation (CSF) en fonction du contexte dont ils sont issus. Bien que l'accès à ceux qui sont issues de la pratique sur le terrain et du cours théorique soit différé, puisque nous les reconstruisons à partir des références que les étudiants font dans leurs discours, au moment de l'interaction ceux-ci sont traités conjointement. Les résultats obtenus nous permettent de caractériser ces dispositifs depuis le modèle en alternance puisqu'ils constituent le point de convergence des différents moments dans lesquels la formation se déroule.

Les *guiones conjeturales* et les *autorregistros* en tant qu'instruments du système d'activité du stage (Engeström, 2015) représentent la situation spatio-temporelle dans laquelle les différents systèmes d'activité entrent en contact. Ceci leur confère une double

fonction, d'une part, par leur nature discursive, ils représentent des interactions verbales (écrites) orientées à la fois vers l'interlocuteur(s) et vers la résolution d'un problème, l'action pédagogique. D'autre part, ce sont des instruments, au sens vygotkien, c'est-à-dire des artefacts culturels créés par une société ayant une finalité pratique, qui possèdent une historicité et des instructions d'utilisation. Dans les stages, étant une activité sociale (Leontiev, 1978), l'utilisation de ces instruments par les stagiaires permet la transformation de l'objet (causes) et, par extension, d'eux-mêmes, c'est-à-dire un apprentissage extensif (effet).

D'autre part, la flexibilité discursive et l'hybridation du registre entre l'oral et l'écrit, entre le formel et l'informel potentialisent la réflexivité, c'est-à-dire que le format textuel n'impose pas une certaine forme discursive à la pensée, mais le discours est celui qui s'adapte aux besoins de chaque stagiaire. Ceci se reflète dans la variété d'éléments textuels et paratextuels que nous avons trouvés dans les *guiones conjeturales* et les *autorregistros*, comme, par exemple, les émoticônes, les images, les liens, les types de lettres et couleurs différentes. Bien que ceux-ci n'aient pas été analysés dans notre projet, nous reconnaissons leur importance dans la construction du dispositif. Cette flexibilité discursive, en plus, favorise l'expressivité et permet d'extérioriser les émotions en relation avec le déroulement du stage. Ces manifestations subjectives mettent en évidence les tensions et les contradictions que vivent les étudiants. Du point de vue de la formation, le traitement de ces *points critiques* (Cambra Giné, 2002, p. 267) peut conduire les étudiants à une « expansion » de leurs connaissances (Engeström et Sannino, 2016), c'est-à-dire à une évolution du répertoire didactique.

De la caractérisation de ces dispositifs à travers les différentes perspectives théoriques avec lesquelles nous avons travaillé, nous avons offert une réponse à nos questions de recherche sur le rôle qu'ils jouent dans le processus de construction des savoirs professionnels.

## CAPÍTULO XI: CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones generales de toda nuestra investigación. En primer lugar, realizamos dos tipos de conclusiones. La primera, en relación con la problemática, los tipos de datos y la metodología creada. La segunda, en relación con los resultados obtenidos. Estas conclusiones se orientan a dar una respuesta a nuestra problemática general. Luego, referimos a las limitaciones de nuestra investigación. En tercer lugar, en referencia con nuestro objetivo general, nos referimos a los aportes que esta investigación efectúa al campo de la didáctica de la formación inicial. Por último, en relación con las conclusiones obtenidas, realizamos una serie de proposiciones de futuras investigaciones que tienen como punto de partida nuestro trabajo.

### **1. En relación con la problemática, los datos y la metodología de análisis**

La complejidad de nuestra problemática sobre la construcción de saberes profesionales durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial implicó que necesitáramos abordarla desde diferentes ángulos. En cada uno de estos, nos hemos encontrado con una problemática relacional, es decir, la dimensión de nuestro objeto de estudio dependía de la relación que establecía con otro elemento. De todas las relaciones posibles, nos hemos inclinado por tres: *la relación de los estudiantes con el saber, la relación del saber con la acción, la relación del saber con los instrumentos de formación*. Esta selección nos permitió centrarnos en los elementos que creíamos importantes en el aprendizaje en el proceso de las prácticas: los estudiantes, la acción pedagógica y los dispositivos de formación. La relación de los saberes con los tutores la hemos abordado a través de los dispositivos.

Considerar nuestro objeto de estudio desde lo relacional nos permitió llegar a una comprensión más real y completa de la problemática general. Sin embargo, esta construcción teórica del objeto implicó, además, una complejización de la investigación,

puesto que nos llevó a que nos focalizáramos, además de los saberes, en los estudiantes, en los tutores, en la acción y en los dispositivos.

La diversificación a la que nos podría haber conducido nuestra problemática fue contenida y encausada por la selección de la población de estudio y por los tipos de datos que hemos analizado. Nuestro interés en la metodología de trabajo de las prácticas de enseñanza del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires nos llevó a contextualizar nuestra problemática y a intentar obtener conclusiones generales a partir del análisis de casos extraídos de allí. Esto significó que las respuestas que obtuviéramos debían ofrecer un aporte significativo tanto para el programa de formación de la Universidad de Buenos Aires como para la didáctica de la formación inicial del profesorado en Lengua.

La distancia física que nos separa de nuestra población de estudio, Argentina-España, no nos permitió pensar en un tipo de investigación longitudinal basada en el seguimiento de casos y en el contacto directo. Esta dificultad práctica la hemos resuelto a partir de la recolección de datos en el Campus Virtual de la cátedra y de entrevistas con los tutores y responsables vía Skype y correo electrónico. Esta limitación a la que nos hemos enfrentado significó que los datos recolectados nos permitirían acceder a nuestro objeto únicamente a partir de la dimensión discursiva, es decir, el acceso al sistema simbólico de los sujetos sería reconstruido a partir de los que *dicen que hacen y piensan* (Bruner, 1991).

A pesar de esta limitación metodológica, *los guiones conjeturales y los autorregistros* son interacciones verbales, actos discursivos reales fijados y conservados por la escritura. La consideración de estos dispositivos como objetos de análisis da validez y fuerza a nuestras conclusiones, puesto que no fueron datos creados *por ni para* la investigación, sino que son interacciones verbales reales, en el sentido de Fillietaz (2018), lo significa que el comportamiento de los interactuantes es natural. Gracias a la naturalidad de las interacciones, hemos podido acceder a trazas de aprendizaje que nos ofrecieron indicios significativos para el tratamiento general de la problemática.

Por otro lado, la decisión de utilizar estos dispositivos como objeto de análisis significó un desafío debido a sus particularidades y por la inexistencia de investigaciones que los hayan abordados, desde una perspectiva cognitiva, sobre las cuales nos pudiéramos apoyar. La metodología y el procedimiento de análisis tuvieron que ser

creados enteramente en función de las características discursivas de los datos y de nuestros objetivos.

Hemos encontrado en la investigación etnográfica las bases epistemológicas que nos dieron sustento a esta necesidad metodológica, puesto que tanto los instrumentos de análisis como las categorías debían emerger de los datos. Esto nos llevó a un proceso circular y experimental en la conformación de la metodología, en la generación de las categorías y en su tratamiento. En vista de la naturaleza discursiva de los datos, nos hemos apoyado de la idea de Kerbrat-Orecchioni (2005) de “‘bricoler’ une boîte à outils diversifiée” para poder recurrir a teorías provenientes de diversos campos del saber: gramática, pragmática, semántica, semiótica, lógica proposicional y hermenéutica. Nuestra “buîte” es, en efecto, un bricolaje de diversas teorías.

Más allá de que nuestra metodología nos permitió llegar a unos resultados y dar respuesta a nuestra problemática, hubo elementos que no nos aportaron los indicios esperados. Por ejemplo, con el análisis de las modalidades en interacción, esperábamos acceder al mundo epistémico del sujeto, es decir, a los saberes y a los estados en los que se encontraban, pero la dimensión pragmática de estos fenómenos lingüísticos (Cervoni, 1987) influye directamente sobre su utilización en el discurso. Los tipos de datos que disponíamos no nos permitían distinguir claramente el referente de una modalidad y los indicios que obteníamos eran ambiguos, puesto que existía claramente un referente cognitivo, como ser el grado de evidencialidad o epistemicidad (Chafe, 1986; Anderson, 1986), pero también una estrategia pragmática, como la atenuación y la intensificación (Albelda Marco y Mihatsch, 2017). Esta ambigüedad no nos permitía ver claramente si la utilización en el discurso de determinada modalidad por parte de los practicantes, por ejemplo, la certitud y la duda, se basaba en el grado de seguridad de un contenido de saber, es decir, un referente cognitivo, o si era una estrategia pragmática dirigida a la situación comunicativa en la que estaban. Esto no significa que consideramos que trabajar sobre las modalidades conduce a un punto ciego, simplemente pensamos que no hemos tenido la información necesaria para esclarecer estas ambigüedades, por ejemplo, otros tipos de datos que nos permitiera realizar una confrontación de las estructuras modales para determinar el referente real. A pesar de esto, la identificación de las modalidades nos aportó otros indicios que no esperábamos encontrar como, por ejemplo, el concepto de *necesidad de la acción y acción necesaria*, que tan importante fueron en nuestra comprensión de la acción pedagógica.

Los instrumentos de análisis creados nos permitieron llegar a tal profundidad en la interpretación del discurso que, incluso, dejaban en evidencia otros aspectos interesantes, pero que tuvimos que descartarlos puesto que no formaban parte de nuestra problemática. Este hecho nos lleva a dos tipos de conclusiones. Por un lado, para los intereses de nuestra investigación, la metodología podría simplificarse, centrándose en aquellos elementos que nos dieran únicamente acceso al objeto de análisis. Por el otro, la metodología posee una potencialidad que, creemos, nos permitiría analizar otros tipos de dispositivos de formación. El procedimiento de conformación de las *categorías temáticas (UT)* a partir del *contenido proposicional* y el *contenido de sentido* de las *unidades de enunciado (UE)* posibilita abordar problemáticas del orden cognitivo a través del análisis del discurso en interacción, tales como la configuración de saberes, las estructuras implícitas, el pensamiento sobre la acción y, también, cuestiones que tienen que ver con la dimensión sociocultural, la construcción de la imagen profesional, etc.

Por último, los tres aspectos de la problemática que hemos abordado nos llevaron a que tuviéramos que manejar un gran número de categorías de distintos tipos y naturaleza. La única forma de tratar esa gran masa de información fue a través de un programa informático de análisis cualitativo. La ventaja de utilización de ATLAS.ti se focaliza en dos puntos: en la generación y definición de categorías y en el tratamiento de las categorías durante el análisis. Una vez identificadas y definidas, ATLAS.ti nos permitió tomar distancia de las transcripciones y trabajar con los aspectos semánticos de las categorías. Las funciones de REDES y VÍNCULOS fueron cruciales en la obtención de resultados puesto que a partir del establecimiento de las relaciones semánticas el programa genera redes conceptuales. Las interpretaciones de las redes nos condujeron a la configuración del repertorio didáctico.

En síntesis, desde el punto de vista de los resultados, los datos recolectados y la metodología de análisis que hemos creado son válidos y pertinentes, puesto que, a pesar de la complejidad, nos permitieron responder a nuestras preguntas de investigación.

## **2. En relación con los resultados**

Los tipos de datos recolectados y la metodología de análisis aplicada nos condujeron a unos resultados que nos permitieron ofrecer una explicación a nuestra problemática y llegar a una comprensión de los procesos que intervienen en la

construcción de saberes profesionales durante las prácticas. Estos, en concreto, se orientan a cuatro fenómenos: a) *la configuración, la construcción y evolución del repertorio didáctico*, b) *la experiencia de la acción pedagógica*, c) *el aprendizaje en la interacción entre los sistemas de actividad* y d) *las potencialidades del dispositivo de formación*.

En cuanto al primero, los resultados pusieron de manifiesta la configuración de la estructura del repertorio didáctico. Hemos identificado dos tipos de fuerzas que permiten ordenar y expandir esta estructura. Por un lado, el *principio de asociación*, término que hemos tomado de la propuesta de D. Hume (2018), nos dan cuenta de las relaciones que se establecen entre las proposiciones cognitivas, creando una idea de coherencia de pensamiento. Estas conexiones se efectúan entre los sentidos subjetivos asociados a las proposiciones. Para sostener la idea de pensamiento coherente, hemos observado en las relaciones dos tipos de direcciones: una central y otra lateral. El *principio de centralidad* implica la existencia de dos tipos de elementos, periféricos y centrales. Los primeros establecen relaciones directas con los elementos nucleares. El *principio de lateralidad* nos permite explicar las relaciones que se establecen entre elementos periféricos. 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. Desde esta perspectiva, la coherencia se explica por el haz de familiaridad que se crea por estas conexiones.

Otros de los resultados obtenidos tienen que ver con los sistemas de creencias, representaciones y saberes. La configuración del repertorio didáctico está determinada por estas teorías implícitas provenientes de distintas fuentes. Las creencias influyen en los tipos de conexiones de la estructura e, incluso, los elementos centrales tienen una relación directa con algún tipo de creencia.

Respecto a la conformación y evolución del repertorio didáctico, la toma de consciencia de las contradicciones puede crear conflictos cognitivos que provocan una reestructuración de una parte la estructura general. Hemos observado que, cada vez que estos conflictos se hacían evidente para las practicantes, se producían modificaciones en sus propuestas pedagógicas, lo que nos indicaba un movimiento de la configuración del repertorio didáctico. A pesar de ello, en algunos casos las contradicciones eran evidentes, tanto para las tutoras como para las practicantes, pero observábamos que no se producían ningún tipo de modificación. Para ofrecer una explicación a estas situaciones pensamos



en dos hipótesis: a) las contradicciones no son significativas para las practicantes y, por lo tanto, no se produce un conflicto cognitivo que las empuje a salir de ese estado; b) las contradicciones solo se ubican en el plano discursivo y responden a una estrategia comunicativa, es decir, por la posición y el rol que desempeñan en la interacción, las practicantes aceptan el punto de vista de las tutoras, a pesar de no estar de acuerdo con ellas, con el fin de evitar un conflicto.

Estos resultados nos permiten comprender la relación de los estudiantes con los saberes, puesto que la configuración del repertorio didáctico interviene en la asimilación de nuevos conocimientos.

Respecto al punto *b*, *la experiencia de la acción pedagógica*, los resultados nos permitieron observar la relación directa entre la configuración del repertorio didáctico y los procesos de toma de decisiones. La percepción se nos presenta como un elemento clave en nuestra problemática. En la proyección de la acción, la percepción de la necesidad de la acción y de la causalidad de los actos es lo que llevará al practicante a querer actuar y a decidir el modo de cómo proceder. Tanto la percepción como la idea de causalidad son creadas biográficamente, es decir, no solo están basadas en saberes pedagógicos, sino también en las teorías implícitas personales. La percepción de lo experimentado depende de la significatividad de los eventos. Las practicantes observan y se detienen en aquellos hechos que le son significativos para ellas, dejando de lado todos aquellos eventos que no representan una oposición o que los resultados obtenidos están dentro de lo esperado. La percepción está determinada por la situación biográfica y la configuración del repertorio didáctico, por lo tanto, de estas dos dependerá el grado de significatividad de la experiencia.

Por lo tanto, como respuesta a nuestra problemática desde la relación *saberes-acción*, la conformación de los saberes profesionales durante las prácticas dependerá de la configuración del repertorio didáctico y del grado de significatividad de los eventos. Un elemento de la acción ya sea el motivo, el medio, el fin, etc., puede volverse significativo si la realidad se opone en algún grado a las experiencias tipificadas del repertorio. Esta oposición lleva a los practicantes a construir nuevas relaciones entre los elementos, ya sea resignificando los motivos o la relación de causalidad de los medios.

En cuanto a los dos últimos puntos, c) *el aprendizaje en la interacción entre los sistemas de actividad* y d) *las potencialidades del dispositivo de formación*, los resultados nos permitieron explicar cómo se produce la construcción de saberes profesionales

mediante la interacción. Para ello, es necesario comprender las funciones de los dispositivos de formación, es decir, *los guiones conjeturales y los autorregistros*. El contacto de los sistemas de actividad que intervienen en las prácticas se produce a través de estos dispositivos. Su versatilidad discursiva permite que tanto tutores como practicantes discutan y piensen de manera conjunta la acción. En esta interacción, los interactuantes negocian los sentidos de las prácticas y, en este proceso, los saberes emergidos de las teorías y de la acción se van resignificando. Desde este punto de vista, *los guiones conjeturales y los autorregistros* son instrumentos psicológicos en el sentido vygotkiano que posibilitan la modificación de los modos de acción y pensamiento de los practicantes y, en esta transformación, los saberes docentes se van construyendo.

Estos cuatro tipos de resultados nos permiten ofrecer una respuesta precisa a nuestra problemática general: durante las prácticas de enseñanza, los saberes profesionales se construyen, por un lado, a partir de la puesta en relación de los saberes teóricos y las teorías implícitas con la experiencia y, por el otro, a partir de la resignificación de los saberes emergidos de la acción durante las interacciones con los tutores. El proceso implicado, por lo tanto, es de construcción y deconstrucción. La experiencia de la acción y las confrontaciones con los tutores provocan que las estructuras creadas por el practicante sean puestas en cuestión y resignificadas nuevamente. El rol de las teorías implícitas y de las trayectorias personales influyen directamente en este proceso, puesto que, según del grado de cristalización de estas estructuras, la resistencia a la deconstrucción y/o resignificación será mayor o menor. Los practicantes asimilan los saberes conformados a partir de interpretaciones subjetivas, es decir, de los sentidos que les asignan. Estas nuevas proposiciones cognitivas son organizadas dentro del repertorio didáctico, estableciendo conexiones de sentidos con los otros elementos, que no necesariamente provendrán de la formación académica. Por último, el rol del dispositivo en esta construcción juega un papel determinante, puesto que representa el medio por el cual los estudiantes pueden acceder al objeto de las prácticas: los saberes profesionales.

### **3. Limitaciones**

A pesar de haber logrado obtener una respuesta a nuestra problemática, observamos en nuestra investigación ciertas limitaciones que tienen que ver con los tipos de datos y la metodología de análisis. Una investigación que pretende dar respuesta a problemas

como las tratadas aquí, implica que la relación entre los sujetos, los saberes y la acción debe ser abordada a partir de la confrontación de dos frentes. Por un lado, el análisis del discurso *sobre* la acción nos da acceso a lo que dicen que hacen y piensan. Por otro, el discurso *en* la acción nos permite observar lo que efectivamente hacen. La confrontación de estas dos dimensiones del sujeto, el decir y el hacer, nos permite reconstruir de manera más fiel la dimensión epistémica. La aplicación de una metodología mixta que nos permitiera recolectar datos a partir de la observación directa de las prácticas efectivas posibilitaría confrontar los resultados que hemos obtenidos.

Por otro lado, en los casos analizados hemos observado que las instancias de tutorías, en decir, los encuentros presenciales entre los practicantes y los tutores juegan un papel importante en el período de las prácticas. Durante el análisis hemos encontrado situaciones en las que los estudiantes realizaban cambios significativos en *los guiones conjeturales*. Cuando intentábamos buscar las causas y los motivos de esas modificaciones, veíamos que estas se localizaban en las tutorías. Al no poder avanzar más allá, tuvimos que limitarnos solo a identificarlos y a generar hipótesis sobre los motivos. En algunos casos pudimos resolver este problema a través de la consulta directa, vía mail, con los tutores, en la que les preguntábamos si recordaban lo sucedido en esos encuentros. Por lo tanto, creemos que, para poder tener una comprensión más completa de nuestra problemática, es necesario, además, recolectar datos, mediante la observación directa o grabaciones de audio/video, de estas tutorías con el fin de completar la información silenciada en los guiones conjeturales.

Por último, el tiempo que disponíamos para llevar a cabo nuestra investigación, los recursos materiales y la cantidad de datos que podíamos analizar condicionaron el tiempo de testeo que tuvimos para la creación de la metodología. Pensamos que un período más exhaustivo, con una cantidad de pruebas más significativa y la confrontación con otros tipos de datos permitirían perfeccionar los instrumentos de análisis, aportándonos indicios más precisos que nos llevaran a conclusiones más concretas.

#### **4. Aportes**

El objetivo final de nuestra investigación es realizar un aporte significativo tanto para el programa de formación del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires como al campo de la didáctica de la formación inicial.

A pesar de que los cinco casos analizados presenten características muy particulares, podemos extraer algunas generalidades que pueden contribuir a repensar las estrategias metodológicas de trabajar las prácticas. A estos los podemos resumir en tres puntos:

a) *El trabajo sobre las teorías implícitas*

En el discurso de los estudiantes, las teorías implícitas se hacen más o menos evidentes. Como nuestros resultados lo han demostrado, estas influyen en la configuración 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 a un saber pedagógico o a una teoría oficial, sino en función de esas representaciones personales. El origen de estos sistemas de creencias, como lo han demostrado varios autores citados en esta tesis, si 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. La “deconstrucción” de la que aquí hacemos referencia implica que, en el proceso de construcción de saberes profesionales, los sistemas de creencias de los practicantes deben ser puestos en evidencia, deben formar parte del referente de la interacción. La deconstrucción de las estructuras conformadas por los practicantes se vuelve efectiva cuando es confrontada con estos niveles de significatividad implícita.

Hemos observado que, mediante diferentes estrategias discursivas, las tutoras, algunas más que otras, inducían a las practicantes a cuestionar ciertas concepciones de las prácticas que se hacían evidentes en sus intervenciones. Sin embargo, este tipo de discusiones se observa principalmente solo en los guiones. Las interacciones en los autorregistros son mínimas, llegando en algunos casos a un monólogo de las tutoras, es decir, las practicantes no respondían a sus preguntas. Toda la riqueza mediadora que encontramos en los guiones conjeturales se ve disminuía en los autorregistros. Si tenemos en cuenta la importancia de la percepción de lo experimentado en la asimilación de saberes profesionales, indagar en los relatos de las clases sobre las teorías implícitas, con

la misma intensidad que en las planificaciones, se podría potenciar aún más la didacticidad de este dispositivo.

*b) Salir de la habitualidad*

Los resultados nos demostraron el sentido de la habitualidad en el discurso de las estudiantes. Debajo de una modalidad de habitualidad podemos encontrarnos con ciertas estructuras cognitivas cristalizadas o sedimentadas. Estas estructuras, generalmente relacionadas con creencias centrales o representaciones, son focos de resistencia, puesto que se han conformado a partir de experiencias repetidas. Los argumentos o los justificantes que se encuentran ante tal tipo de pensamientos son de tipo causal, “si antes funcionó, quiere decir que volverá a funcionar” o “siempre funciona”.

En los casos analizados, tres realizaron sus prácticas en los mismos cursos en los que enseñaban, es decir, eran profesoras. El programa de formación inicial de la UBA posibilita que las estudiantes que ya trabajan como profesoras en escuelas puedan realizar sus prácticas en sus mismos cursos. En los casos de Laura, Clara y Nora, nos llamó la atención, a comparación del resto, la cantidad de enunciados que tenían algún indicador de modalidad de habitualidad. Por otro lado, también hemos encontrado más referencias a creencias y representaciones que en los otros. La relación entre estos dos tipos de resultados puede ser significativa si la interpretamos a la luz de las teorías de referencia. Las tres practicantes tienen experiencia como profesoras y conocen a sus alumnos y a la escuela. Esta experiencia, algunas más, como el caso de Laura, y otras menos, como Nora, les da un conocimiento conformado al que pueden recurrir. En Laura, por ejemplo, pudimos observar un grado de resistencia y de reacción defensiva elevado cada vez que Martina cuestionaba algún actividad o gesto habitual. En estas situaciones hemos visto que no se producían resignificaciones o “deconstrucciones” de las estructuras tipificadas.

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 habitualmente realizan no obtendrán los resultados esperados. Por lo tanto, crearán otro camino alternativo para llegar a los fines propuestos. La formación, además de inducir la introducción de la contra-evidencia que rompa la causalidad tipificada, debe

orientar a las practicantes en el camino de construcción de la nueva causalidad. Desde esta perspectiva, el cambio de contexto de las prácticas llevaría a Laura, por ejemplo, a salir de su idea de cotidianidad y a crear nuevas estrategias didácticas.

*c) La confrontación de los puntos de vista y la inclusión de los profesores de acogida*

El diseño de la propuesta de formación de la Universidad de Buenos Aires no contempla las observaciones directas de las clases por parte de los tutores. Toda la reflexión sobre las prácticas se realiza a partir los relatos de los autorregistros, es decir, de la visión única de los practicantes. Este hecho, como hemos visto, desde el punto de vista pedagógico, no disminuye la potencialidad didáctica de la propuesta. Los saberes profesionales se construyen sobre los sentidos que los practicantes dan a sus experiencias. Desde el punto de vista del aprendizaje, este modelo posibilita la construcción de conocimiento significativo.

Sin embargo, pensamos que la confrontación de puntos de vista podría potencializar aún más estos dispositivos. El observador, con fines didácticos, podría detectar acciones naturalizadas por el practicante y ponerlas en evidencia durante las interacciones. De esta forma, el relato se construiría a dos voces y el aprendizaje se produciría no solo sobre la base de lo que es significativamente visible para el practicante, sino también a partir de la puesta en evidencia de lo invisible.

Por otro lado, hemos visto que, en los casos de Julieta y Lucía, los profesores de acogida ejercían una influencia significativa sobre el proceso de aprendizaje. En estas profesoras, hemos observado que, ya sea por su presencia o por sus comentarios, condicionaban la acción de las practicantes. También, el conocimiento que las estudiantes adquirían de las instituciones escolares estaba mediado por las profesoras. Estos hechos nos permitieron dilucidar el rol que las profesoras de los cursos cumplen en el proceso. En la acción, en el terreno, guían a los practicantes por medio de consejos o por el ejemplo. Lucía da cuenta de ello al referirse a la metodología que utiliza la profesora en sus clases. El tipo de guía se basa en la experiencia concreta, en el conocimiento real de los alumnos y de la escuela. Es un saber práctico lo que transmiten. Por otro lado, son quienes introducen a las practicantes a la vida cotidiana de la escuela. Hemos visto tanto en Julieta como en Lucía que la imagen de la escuela que ellas se crean tiene como referencia los comentarios de las profesoras del curso.

Estas evidencias nos permiten pensar, al igual que como lo sostienen Edelstain y Coria (1995), en la importancia de incluir de manera oficial la figura de las profesoras de acogida al proceso de la formación. Incluso, creemos que la confrontación de los puntos de vista de las clases a la que hacíamos referencia puede surgir de esta figura. Los autorregistros se verían enriquecidos por las distintas voces que intervendrían.

En cuanto a los aportes a la didáctica de la formación inicial, pensamos que nuestra investigación contribuye, por un lado, en la comprensión de los procesos de aprendizaje durante las prácticas de enseñanza y, por el otro, en el replanteo y especificación del objeto de enseñanza de las prácticas.

En cuanto al primero, la circulación de saberes que permite el modelo en alternancia implica que, como lo sostienen Gagnon y Blaslev (2016), la relación con los saberes es horizontal y no vertical como en un sistema didáctico común. Esta horizontalidad conlleva a que la construcción de conocimientos esté intermediada por una negociación verbal con los tutores. En las interacciones no se negocian los contenidos de los saberes, sino los sentidos de estos. La conformación de saberes profesionales, desde este punto de vista, implica una construcción y deconstrucción constante por parte de los practicantes. El rol del tutor en este proceso es guiar estas construcciones significativas y provocar resignificaciones de las estructuras ya conformadas.

Por otro lado, nuestra problemática nos llevó a adentrarnos en las teorías de la acción pedagógica. Los resultados y la interpretación de estos a la luz de investigaciones precedentes nos permitieron replantearnos sobre el objeto de las prácticas. Los casos abordados nos demostraron que todas las tensiones, los bloqueos o las reflexiones nos conducen a un único problema *¿cómo lograrlo?* Esta simple pregunta nos permite pensar que los puntos críticos de las prácticas se localizan en las herramientas, en los instrumentos, en los medios que posibilitan lograr los fines, el aprendizaje. Esto nos aleja de aquellas concepciones que postulan que el objeto de las prácticas es la acción pedagógica en sí. No podemos sostener tal cosa, puesto que hablar de acción pedagógica implicaría no solo los medios, sino los fines, los motivos, las causas, etc., lo que nos llevaría a preguntas del tipo *¿qué?*, *¿por qué?*, *¿para qué?* En ninguno de nuestros casos emergieron estas preguntas. Aún teniendo en cuenta las preguntas de los tutores cuando intentan inducir la reflexión de los practicantes hacia las causas o los motivos, estas pueden ser interpretadas como una manifestación del *¿cómo?*, puesto que la intención

final del tutor es cuestionar la relación de causalidad de las herramientas propuesta por el estudiante.

Según esto, el objeto de las prácticas, creemos, debe ser precisado. Las herramientas, los medios, más allá del tipo al que hagamos referencia, ya sea material o psicológico, lleva implícito una acción, un modo de actuar, un procedimiento de utilización. La conformación de saberes profesionales durante las prácticas, como hemos visto, se dirige a la asimilación de estas acciones mediadoras, a la utilización de estos instrumentos materiales. Los gestos profesionales son acciones mediadoras que los profesores utilizan para lograr el aprendizaje, estas acciones son las que dan respuesta al *¿cómo lo logro?* Ahora bien, la asimilación de estos tipos de instrumentos, más allá del aprendizaje del procedimiento de utilización, también implica la construcción de la causalidad. Como sostiene Hume (2018), la relación *causa-efecto* es de contigüidad no de necesidad. La necesidad de la causa es creada por la propia mente a partir de la experiencia.

Pensar que el objeto de las prácticas es la asimilación de los instrumentos y herramientas profesionales no es volver a un modelo instrumentalista de la formación ya que el fin no está en el instrumento en sí. Los instrumentos didácticos están ahí, han sido creados históricamente. El problema está en la relación que los estudiantes establecen con estos instrumentos, en la idea de causalidad que proyectan sobre ellos. La construcción de esas relaciones es posible, por un lado, por la configuración de su repertorio y, por el otro, por la experiencia misma. Por lo tanto, la asimilación de los instrumentos es una construcción significativa, lo que nos mantiene en un modelo socio-constructivista focalizado en los sujetos de las prácticas (Cambra Giné y Palou, 2007).

## 5. Perspectivas

En distintos puntos de nuestras conclusiones fuimos haciendo referencia a los posibles caminos por los que esta investigación podría encausarse en un futuro. Podríamos resumirlos en dos: aspectos metodológicos y aspectos epistemológicos.

En cuanto a nuestra investigación, los resultados obtenidos pueden ser confrontados con otros tipos de datos con el fin de comprobar su validez y su grado de generalidad. Esto implicaría abrir y adaptar nuestra propuesta metodológica hacia una que permita un análisis de datos mixtos. Los métodos de recolección, también, deberán ser mixtos,



combinando *los guiones conjeturales* y *los autorregistro* con registros en audio y video de las clases y de los encuentros tutoriales y entrevistas de confrontación con los estudiantes y tutores. Esta perspectiva nos permitiría abordar nuestro objeto desde sus dos dimensiones, el *decir* y el *hacer*. Esto nos llevaría a desarrollar una investigación etnográfica de tipo longitudinal sobre las prácticas de enseñanza.

Apoyados en una metodología mixta, los *principios de asociación, centralidad y lateralidad* de la configuración del repertorio didáctico pueden ser un objeto de una investigación. La problemática de los tipos de relaciones entre los elementos,  *semejanza, identidad, relación de tiempo y lugar, proporción de cantidad, grados de cualidad, contrariedad, causalidad* (Hume, 2018), puede ofrecernos respuestas más precisas sobre la configuración del repertorio didáctico. Las relaciones semánticas son la base de la estructura cognitiva, de las conexiones que se establecen entre los distintos saberes. En una proposición cognitiva, como hemos visto, sea cual fuera su naturaleza, creencia, representación o saber, el contenido proposicional está influenciado o determinado por su contenido de sentido (Moscovici, 2013; Bronner, 2018). Las conexiones y las direcciones hacia donde se orientan dependen del contenido semántico. Por ello, la búsqueda por la respuesta sobre cómo toman las decisiones los profesores nos debe llevar por el camino de las conexiones semánticas, puesto que una decisión no está motivada por un saber aislado, sino por una red de proposiciones cognitivas interconectadas mediante sentidos subjetivos, contruidos biográficamente. Los tipos de relaciones humanas pueden servirnos de base en la exploración de esta problemática.

En relación con la metodología de análisis, hemos observado que nuestra propuesta tiene un potencial que podría ser utilizada para otros tipos de investigaciones que se interesen en el análisis del discurso de dispositivos de formación. Sin embargo, a pesar de haber realizado una justificación teórica y epistemológica de los instrumentos de análisis creados, vemos que en investigaciones posteriores deberemos perfeccionar su pertinencia instrumental en función de los objetivos. Profundizar, por ejemplo, en elementos que nos permitan develar la referencialidad de los elementos modales, los cuales nos permitirían acceder a la configuración simbólica de los sujetos con mayor certeza.

En cuanto al aspecto epistemológico, creemos en la necesidad de profundizar en la definición y conformación del campo de la didáctica de la formación inicial. La resignificación del objeto de las prácticas que aquí hemos propuesto puede abrirnos

puertas hacia diversos tipos de investigaciones. Los instrumentos de la profesión docente no son solo herramientas materiales, sino también psicológicos (Vygotsky, 1931/1974; Schneuwly, 2000, 2009). Comprender la naturaleza de estos dos medios, materiales y psicológicos, nos lleva a ver la acción pedagógica como un instrumento en sí que posibilita la puesta en relación de los alumnos con el saber. Desde la perspectiva instrumental de la acción, las problemáticas de las prácticas de enseñanza adquieren otra dimensión, puesto que las tensiones que experimentan los alumnos en formación son interpretadas por la relación de causalidad que esas acciones establecen con los fines.

Por otra parte, creemos que los futuros trabajos de investigación en este terreno deben entender las prácticas de enseñanza contenidas dentro de una red compleja de sistemas de actividad que interactúan (Engeström, 2015). Desde esta visión, los instrumentos toman una dimensión histórico-cultural y su asimilación es el resultado de las transformaciones que se producen por las interacciones de esos sistemas de actividad.

Los trabajos encausados hacia esta dirección conllevarían un replanteo del modelo de las prácticas de enseñanza. El sujeto en formación es entendido en su dimensión biográfica, que tiene una historia, una construcción intersubjetiva del mundo y una imagen de la profesión sobre la que él cree fielmente. Su historicidad le permite proyectarse, tener un horizonte de intencionalidad sobre el cual sus acciones inmediatas encuentran su sentido. Este sujeto realiza sus prácticas, 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.

## *CHAPITRE XI : CONCLUSIONS*

Dans ce chapitre, nous présentons les conclusions générales de toutes nos recherches. Tout d'abord, nous tirons deux types de conclusions. La première, en relation avec le problème, les types de données et la méthodologie créée. La deuxième, par rapport aux résultats obtenus. Ces conclusions visent à apporter une réponse à notre problème général. Ensuite, nous nous référons aux limites de notre recherche. Troisièmement, en référence à notre objectif général, nous nous référons aux contributions que cette recherche apporte au domaine de la didactique de la formation initiale. Enfin, en ce qui concerne les conclusions obtenues, nous réalisons une série de propositions pour de futures recherches qui prennent comme point de départ notre travail.

### **1. Par rapport au problème, données et méthodologie d'analyse**

La complexité de notre problème sur la construction des savoirs professionnels pendant le stage dans la formation initiale nous a amenés à l'aborder sous des angles différents. Dans chacun d'eux, nous avons rencontré un problème relationnel, c'est-à-dire que la dimension de notre objet d'étude dépendait de la relation qu'il établit avec un autre élément. Parmi toutes les relations possibles, nous en avons choisi trois : la relation des étudiants avec le savoir, la relation du savoir avec l'action, la relation du savoir avec les instruments de formation. Cette sélection nous a permis de nous concentrer sur les éléments que nous croyions importants dans l'apprentissage dans le processus du stage : les étudiants, l'action pédagogique et les dispositifs de formation. La relation du savoir avec les tuteurs a été abordée à travers les dispositifs.

Considérer notre objet d'étude d'un point de vue relationnel nous a permis d'arriver à une compréhension plus réelle et plus complète du problème général. Cependant, cette construction théorique de l'objet impliquait aussi une complexité de la recherche, puisqu'elle nous a amenés à nous concentrer, en plus des savoirs, sur les étudiants, les tuteurs, l'action et les dispositifs.

La diversification à laquelle nos problèmes nous auraient amenés a été contenue par la sélection de la population d'étude et par les types de données que nous avons

analysées. Notre intérêt pour la méthodologie de travail des stages de la formation des professeurs de Lettres de l'Université de Buenos Aires nous a conduit à contextualiser nos problèmes et à essayer d'obtenir des conclusions générales à partir de l'analyse des cas qui en sont tirés. Ceci signifie que les réponses que nous avons obtenues devaient apporter une contribution significative tant au programme de formation de l'Université de Buenos Aires qu'à la didactique de la formation initiale des enseignants en langues.

La distance physique qui nous sépare de notre population d'étude, Argentine - Espagne, ne nous a pas permis de penser à un type d'enquête longitudinale basée sur le suivi de cas et le contact direct. Cette difficulté pratique a été résolue grâce à la collecte de données dans le *Campus Virtuel* du séminaire du stage et à des entretiens avec les tuteurs et les responsables via Skype et par e-mail. Cette limitation à laquelle nous avons été confrontés signifiait que les données recueillies nous permettraient d'accéder à notre objet uniquement à partir de la dimension discursive, c'est-à-dire que l'accès à la symbolique des sujets serait reconstruit à partir de ceux qui disent qu'ils font et pensent (Bruner, 1991). La prise en compte de ces dispositifs comme objets d'analyse donne validité et force à nos conclusions, puisqu'il ne s'agit pas de données créées *par* ou *pour* la recherche, mais qu'ils sont des *interactions verbales réelles*, dans le sens de Filliettaz (2018), ce qui signifie que les interlocuteurs se comportent naturellement. Grâce à la naturalité des interactions, nous avons pu accéder à des traces d'apprentissage qui nous ont offert des indices significatifs pour le traitement général de la problématique.

D'autre part, la décision d'utiliser ces dispositifs comme objet d'analyse a été un défi en raison de leurs particularités discursives et du manque de recherche sur laquelle nous puissions nous appuyer. L'outillage méthodologique et la démarche d'analyse ont dû être entièrement créées sur la base des caractéristiques discursives des données et de nos objectifs.

Nous avons trouvé dans la recherche ethnographique les bases épistémologiques qui soutenaient ce besoin méthodologique, puisque les outils d'analyse et les catégories ont dû émerger des données. Cela nous a conduit à un processus circulaire et expérimental dans la conformation de la méthodologie, dans la génération des catégories et dans leur traitement. En fonction de la nature discursive des données, nous nous sommes appuyés sur l'idée de Kerbrat-Orecchioni (2005) de « 'bricoler' une boîte à outils diversifiée » pour pouvoir recourir à des théories issues de diverses disciplines scientifiques :

grammaticale, pragmatique, sémantique, sémiotique, logique propositionnelle et herméneutique. Notre « boîte » est en fait un bricolage de diverses théories.

Au-delà du fait que notre méthodologie nous a permis d'obtenir des résultats et de donner une réponse à notre problématique, il y a des éléments qui ne nous ont pas donné les indices attendus. Par exemple, avec l'analyse des modalités en interaction, on s'attendait à accéder au monde épistémique du sujet, c'est-à-dire aux savoirs et aux états dans lesquels ils se trouvaient, mais la dimension pragmatique de ces phénomènes linguistiques (Cervoni, 1987) influence directement leur usage dans le discours. Les types de données dont nous disposions ne nous permettaient pas de distinguer clairement le référent d'une modalité et les indices obtenus étaient ambigus, puisqu'il existait clairement un référent cognitif, tel que le degré d'*évidentialité* (Chafe, 1986 ; Anderson, 1986), mais aussi une stratégie pragmatique, comme l'*atténuation* ou l'*intensification* (Albelda Marco et Mihatsch, 2017). Cette ambiguïté ne nous a pas permis de voir clairement si l'utilisation dans le discours d'une certaine modalité par les stagiaires, par exemple, la certitude et le doute, était basée sur le degré de sécurité d'un contenu de savoir, c'est-à-dire, une référence cognitive, ou si elle était une stratégie pragmatique visant la situation communicative dans laquelle ils se trouvaient. Cela ne veut pas dire que nous considérons que le travail sur les modalités mène à un angle mort, nous pensons simplement que nous n'avons pas eu les informations nécessaires pour clarifier ces ambiguïtés, par exemple, d'autres types de données qui nous permettraient de faire une confrontation des structures modales pour déterminer le véritable référent. Malgré cela, l'identification des modalités nous a donné d'autres indices que nous ne nous attendions pas à trouver, comme, par exemple, le concept de *nécessité de l'action* et *d'action nécessaire*, qui étaient si importants dans notre compréhension de l'action pédagogique.

Les outils d'analyse créés nous ont permis d'atteindre une telle profondeur dans l'interprétation du discours qu'ils ont même révélé d'autres aspects intéressants, mais nous avons dû les abandonner puisqu'ils ne faisaient pas partie de notre problématique. Ce fait nous amène à deux types de conclusions. D'une part, dans l'intérêt de notre recherche, la méthodologie pourrait être simplifiée, en se concentrant sur les éléments qui nous donneraient seulement accès à l'objet de l'analyse. D'autre part, la méthodologie a un potentiel qui, à notre avis, nous permettrait d'analyser d'autres types de dispositifs de formation. La procédure de conformation des *catégories thématiques (UT)* à partir du *contenu propositionnel* et du *contenu de sens des unités d'énoncé (UE)* permet d'aborder

des problèmes de l'ordre cognitif à travers l'analyse du discours-en-interaction, tels que la configuration des connaissances, les structures implicites, la réflexion sur l'action et, aussi, les questions qui concernent la dimension socioculturelle, la construction de l'image professionnelle, etc.

Finalement, les trois aspects du problème que nous avons abordés nous ont amenés à traiter un grand nombre de catégories de types et de nature différents. Le seul moyen de traiter cette grande masse d'informations a été en recourant à un logiciel d'analyse qualitative. L'avantage de l'utilisation d'ATLAS.ti se concentre sur deux points : sur la génération et la définition des catégories et sur le traitement des catégories pendant l'analyse. Une fois identifié et défini, ATLAS.ti nous a permis de prendre de la distance par rapport aux transcriptions et de travailler sur les aspects sémantiques des catégories. Les fonctions de *RÉSEAU* (network) et de *LIEN* (link) ont été cruciales pour l'obtention de résultats puisque, dès l'établissement des relations sémantiques, le programme génère des réseaux ou cartes conceptuelles. Les interprétations des réseaux nous ont conduits à la configuration du répertoire didactique.

En résumé, du point de vue des résultats, les données recueillies et la méthodologie d'analyse que nous avons créée sont valides et pertinentes puisque, malgré leur complexité, elles nous ont permis de répondre à nos questions de recherche.

## **2. Par rapport aux résultats**

Les types de données recueillies et la méthodologie d'analyse appliquée nous ont permis d'obtenir des résultats qui nous ont permis d'expliquer notre problématique et de comprendre les processus impliqués dans la construction des savoirs professionnelles lors des stages. Ceux-ci, en particulier, sont orientés vers quatre phénomènes : *a) la configuration, la construction et l'évolution du répertoire didactique b) l'expérience de l'action pédagogique, c) l'apprentissage dans l'interaction entre les systèmes d'activité et d) les potentialités du dispositif de formation.*

Concernant le premier point, les résultats ont mis en évidence la configuration de la structure du répertoire didactique. Nous avons identifié deux types de forces qui nous permettent d'ordonner et d'étendre cette structure. D'une part, le *principe d'association*, terme que nous avons repris de la proposition de D. Hume (2018), nous rend compte des relations établies entre les propositions cognitives, créant une idée de cohérence de la

pensée. Ces liens sont établis entre les sens subjectifs associés aux propositions. Afin de soutenir l'idée d'une pensée cohérente, nous avons observé dans les relations deux types de directions : l'une centrale et l'autre latérale. Le *principe de centralité* implique l'existence de deux types d'éléments, *périphériques* et *centraux*. Les premiers établissent des relations directes avec les éléments centraux. Le *principe de latéralité* permet d'expliquer les relations établies entre les éléments périphériques. La configuration du répertoire didactique peut donc être représentée comme un système réticulaire dont les éléments sont reliés entre eux et à un point central. De ce point de vue, la cohérence s'explique par l'*air de famille* créé par ces connexions.

D'autres résultats concernent les systèmes de croyances, les représentations et les connaissances. La configuration du répertoire didactique est déterminée par ces théories implicites provenant de différentes sources. Les croyances influencent les types de connexions dans la structure, et même les éléments centraux ont une relation directe avec une sorte de croyance.

En ce qui concerne la conformation et l'évolution du répertoire didactique, la conscience des contradictions peut créer des conflits cognitifs qui conduisent à une restructuration d'une partie de la structure générale. Nous avons constaté que chaque fois que ces conflits devenaient évidents pour les stagiaires, des modifications se produisaient dans leurs propositions pédagogiques, ce qui indiquait un mouvement dans la configuration du répertoire didactique. Malgré cela, dans certains cas, les contradictions étaient évidentes, tant pour les professeurs formateurs que pour les stagiaires, mais nous avons observé qu'aucun type de modification n'avait été produit. Afin d'expliquer ces situations, nous avons pensé à deux hypothèses : a) les contradictions ne sont pas significatives pour les stagiaires et, par conséquent, il n'y a pas de conflit cognitif qui les pousse à se sortir de cet état ; b) les contradictions ne se trouvent que sur le plan discursif et répondent à une stratégie communicative, à savoir, à cause du rôle et du positionnement dans l'interaction, les stagiaires acceptent le point de vue des formateurs, malgré leur non accord, pour éviter un conflit.

Ces résultats permettent de comprendre la relation entre les étudiants et les savoirs, puisque la configuration du répertoire didactique intervient dans l'assimilation de nouvelles connaissances.

En ce qui concerne le point *b*, *l'expérience de l'action pédagogique*, les résultats nous ont permis d'observer la relation directe entre la configuration du répertoire

didactique et les processus de prise de décision. La perception nous est présentée comme un élément clé de notre problématique. Dans la projection de l'action, la perception de la nécessité de l'action et de la causalité des actes est ce qui amène le stagiaire à vouloir agir et à décider comment procéder. Tant la perception que l'idée de causalité sont créées biographiquement, c'est-à-dire qu'elles sont basées non seulement sur des savoirs pédagogiques, mais aussi sur des théories implicites. La perception de ce qui a été vécu dépend de l'importance des événements. Les stagiaires observent et s'arrêtent sur les événements qui leur sont significatifs, en laissant de côté tous ceux qui ne représentent pas une opposition ou que les résultats obtenus sont conformes aux attentes. La perception est déterminée par la situation biographique et la configuration du répertoire didactique, donc le degré de signification de l'expérience dépendra de ces deux éléments.

Par conséquent, en réponse à notre problématique depuis la relation savoir-action, la conformation des savoirs professionnels pendant le stage dépendra de la configuration du répertoire didactique et du degré de signification des événements. Un élément de l'action, qu'il s'agisse du motif, du moyen, de l'objectif, etc., peut devenir significatif si la réalité s'oppose dans une certaine mesure aux expériences typifiées du répertoire. Cette opposition conduit les stagiaires à construire de nouvelles relations entre les éléments, soit en resignifiant les motifs, soit la relation de causalité des moyens.

Quant aux deux derniers points, a) *l'apprentissage dans l'interaction entre les systèmes d'activité* et b) *les potentialités du dispositif de formation*, les résultats nous ont permis d'expliquer comment la construction des connaissances professionnelles est produite par l'interaction. Pour cela, il est nécessaire de comprendre les fonctions des dispositifs de formation, c'est-à-dire les *guiones conjeturales* et les *autorregistros*. Le contact entre les systèmes d'activité qui interviennent dans les stages se produit à travers ces dispositifs. Leur versatilité discursive permet aux formateurs et aux stagiaires de discuter et de réfléchir ensemble sur l'action. Dans cette interaction, les interacteurs négocient les sens des pratiques et, dans ce processus, les savoirs issus des théories et de l'action sont resignifiées. De ce point de vue, les *guiones conjeturales* et les *autorregistros* sont des instruments psychologiques, au sens de Vygotsky, qui permettent de modifier les modes d'action et de pensée des stagiaires et, dans cette transformation, les savoirs pédagogiques sont construits.

Ces quatre types de résultats nous permettent d'apporter une réponse précise à nos problématiques générales : lors des stages, les savoirs professionnels se construisent,



d'une part, en liant les savoirs théoriques et les théories implicites aux expériences et, d'autre part, pendant les interactions avec les formateurs, en resignifiant les savoirs issus de la pratique sur le terrain. Le processus impliqué représente donc une construction et une déconstruction. L'expérience de l'action et les confrontations avec les tuteurs font que les structures créées par le stagiaire sont remises en question et resignifiées. Le rôle des théories implicites et des trajectoires personnelles influence directement ce processus, puisque, selon le degré de cristallisation de ces structures, la déconstruction et/ou la resignification seront plus ou moins résistantes. Les stagiaires assimilent les savoirs à partir d'interprétations subjectives, c'est-à-dire à partir des sens qu'ils leur attribuent. Ces nouvelles propositions cognitives sont organisées au sein du répertoire didactique, établissant des connexions des sens avec les autres éléments, qui ne viendront pas nécessairement de la formation académique. Enfin, la fonction du dispositif dans cette construction joue un rôle déterminant, puisqu'il représente le moyen par lequel les étudiants peuvent accéder à l'objet des stages : les savoirs professionnels.

### 3. Limitations

Bien que nous ayons réussi à obtenir une réponse à notre problématique, nous observons dans notre recherche certaines limites qui sont liées aux types de données et à la méthodologie de l'analyse. Une recherche, qui vise à répondre à des problèmes tels que ceux-ci, implique que la relation entre les sujets, les savoirs et l'action doit être abordée sous l'angle de la confrontation de deux types de données. D'une part, l'analyse du discours *sur* l'action nous donne accès à ce qu'ils *disent* qu'ils *font* et *pensent*. D'autre part, le discours en action nous permet d'observer ce qu'ils *font* réellement. La confrontation de ces deux dimensions du sujet, le *dire* et le *faire*, permet de reconstruire plus fidèlement la dimension épistémique. L'application d'une méthodologie mixte qui permettrait de recueillir des données à partir de l'observation directe de las pratiques sur le terrain permettrait de comparer les résultats ici obtenus.

D'autre part, dans les cas analysés, nous avons observé que les instances des rencontres, c'est-à-dire les interactions verbales face-à-face entre les stagiaires et les formateurs, jouent un rôle important pendant la période du stage. Au cours de l'analyse, nous avons trouvé des situations dans lesquelles les étudiants ont fait des changements significatifs dans les *guiones conjeturales*. Lorsque nous avons essayé de chercher les

causes et les motifs de ces modifications, nous avons vu qu'elles se trouvaient dans ces rencontres. Ne pouvant aller plus loin, nous avons dû nous limiter à les identifier et à générer des hypothèses sur les motifs. Dans certains cas, nous avons pu résoudre ce problème en consultant directement les tuteurs, par courrier électronique, et en leur demandant s'ils se souvenaient de ce qui s'était passé pendant ces rencontres. Par conséquent, nous croyons que, pour avoir une compréhension plus complète de notre problématique, il est également nécessaire de recueillir des données, par observation directe ou par enregistrement audio-vidéo, de ces rencontres afin de compléter l'information contenue dans les *guiones conjeturales*.

Enfin, le temps dont nous disposions pour effectuer nos recherches, les ressources matérielles et la quantité de données que nous pouvions analyser ont conditionné le temps de test dont nous disposions pour créer la méthodologie. Nous avons pensé qu'une période plus exhaustive, avec un nombre plus important de tests et la confrontation avec d'autres types de données nous permettrait d'améliorer les outils d'analyse, nous donnant des indices plus précis qui nous permettraient de tirer des conclusions plus concrètes.

## 4. Contributions

L'objectif final de notre recherche est d'apporter une contribution significative tant au programme de formation des professeurs en Lettres de l'Université de Buenos Aires qu'au champ de la didactique de la formation initiale.

Malgré le fait que les cinq cas analysés présentent des caractéristiques très particulières, nous pouvons extraire quelques généralités qui peuvent contribuer à repenser les stratégies méthodologiques du stage. Nous pouvons les résumer en trois points :

### *a) Le travail sur les théories implicites*

Dans le discours des étudiants, les théories implicites deviennent plus ou moins évidentes. Comme nos résultats l'ont montré, ils influencent sur la configuration du répertoire didactique et donc sur les décisions didactiques. Les croyances et/ou représentations sociales construisent une image personnelle des élèves, de l'école, des instruments didactiques, de la profession enseignante et même de l'objet pédagogique lui-

même. Les stagiaires n'agissent pas toujours sur la base d'un savoirs pédagogiques ou d'une théorie officielle, mais sur la base de ces représentations personnelles. L'origine de ces systèmes de croyances, comme l'ont démontré plusieurs auteurs cités dans cette thèse, se situe dans l'histoire personnelle, dans la biographie de chaque stagiaire. Dans les *guiones conjeturales* et les *autorregistros*, les théories implicites se matérialisent dans leurs projets didactiques, dans leurs justifications et dans leurs réflexions, même dans la sélection des scènes significatives qu'elles rapportent dans ces *autorregistros*. La déconstruction des structures conformées par les stagiaires devient effective lorsqu'elle est confrontée avec ces niveaux de significativité implicite. Si nous considérons l'importance de la perception de ce qui est expérimenté dans l'assimilation des savoirs professionnels, enquêter dans les narrations des classes sur les théories implicites, avec la même intensité que dans les planifications, on pourrait promouvoir encore plus la *didacticité* de cet instrument.

#### *b) Sortir de la pratique habituelle*

Les résultats nous ont montré le sens de l'habitualité dans le discours des stagiaires. Sous une modalité d'habitualité, nous pouvons trouver certaines structures cognitives cristallisées ou sédimentées. Ces structures, généralement liées à des croyances ou représentations centrales, sont des points de résistance, puisqu'elles ont été formées par des expériences répétées. Les arguments ou justifications qui sont devant de telles pensées sont de type causal, « si cela a fonctionné avant, cela signifie que cela fonctionnera à nouveau » ou « cela fonctionne toujours ».

Dans les cas analysés, trois d'entre eux ont effectué leur stage dans les mêmes cours qu'elles enseignaient, c'est-à-dire qu'elles étaient déjà professeures. Le programme de formation initiale de l'UBA permet aux étudiants qui travaillent déjà comme enseignants d'effectuer leurs stages dans leurs propres cours. Dans les cas de Laura, Clara et Nora, nous avons observé, par rapport au reste, la présence d'un grand nombre des énoncés qui ont un certain indicateur de modalité d'habitualité. D'autre part, nous avons aussi trouvé plus de références aux croyances et aux représentations que dans les autres. La relation entre ces deux types de résultats peut être significative si on l'interprète à la lumière des théories de référence. Les trois stagiaires ont de l'expérience en tant qu'enseignants et elles connaissent leurs élèves et l'école. Cette expérience, certains plus, comme dans le cas de Laura, et d'autres moins, comme dans le cas de Nora, leur donne un savoir

conformé auquel elles peuvent se référer. À Laura, par exemple, nous avons pu observer un degré élevé de résistance et de réaction défensive chaque fois que Martina remettait en question une activité ou un geste habituel. Dans ces situations, nous avons vu qu'il n'y avait pas de résignations ou de "déconstructions" des structures typifiées.

Si nous considérons ce qui a été proposé par Perrenoud (2012), l'une des possibilités de briser l'idée de causalité créée par l'habitude, en plus de la rendre consciente, est d'introduire de nouveaux éléments qui forcent un changement de stratégie. Les contre-évidences peuvent amener les stagiaires à constater que les actions qu'elles prennent habituellement n'atteindront pas les résultats escomptés. Par conséquent, ils créeront une autre voie alternative pour atteindre les objectifs proposés. La formation, en plus d'induire l'introduction des contre-évidences qui brisent la causalité typifiée, doit guider les stagiaires sur le chemin de la construction d'une nouvelle idée de causalité. De ce point de vue, le changement de contexte des pratiques conduirait Laura, par exemple, à quitter son idée d'habitualité et à créer de nouvelles stratégies didactiques.

### *c) La confrontation des points de vue et l'inclusion des enseignants d'accueillis*

La proposition de formation de l'Université de Buenos Aires ne prévoit pas l'observation directe des cours par les formateurs. Toute réflexion sur les pratiques de terrain s'appuie sur les narrations des *autorregistros*, c'est-à-dire, sur la vision unique des stagiaires. Ce fait, comme nous l'avons vu, du point de vue pédagogique, ne diminue pas le potentiel didactique de la proposition. Les savoirs professionnels se construisent sur les sens que les stagiaires donnent à leurs expériences. Du point de vue de l'apprentissage, ce modèle permet la construction de connaissances significatives.

Cependant, nous pensons que la confrontation des points de vue pourrait potentialiser encore plus ces dispositifs. L'observateur, à des fins didactiques, pourrait détecter les actions naturalisées par le stagiaire et les mettre en évidence lors des interactions. De cette façon, la narration serait construite à deux voix et l'apprentissage se ferait non seulement sur la base de ce qui est visible de manière significative pour le stagiaire, mais aussi sur la base de la mise en évidence de ce qui est invisible.

D'autre part, nous avons vu que, dans les cas de Julieta et Lucie, les enseignants d'accueil avaient une influence significative sur le processus d'apprentissage. Chez ces enseignants, nous avons observé que, soit par leur présence, soit par leurs commentaires,

ils conditionnaient l'action des stagiaires. De plus, les connaissances que les élèves ont acquises dans les institutions scolaires ont été médiatisées par les professeurs d'accueillis. Ces faits nous ont permis d'élucider leur rôle dans le processus. En action, sur le terrain, ils guident les stagiaires par des conseils ou par l'exemple. Lucía en rend compte en se référant à la méthodologie utilisée par l'enseignante dans ses classes. Le type de guide est basé sur l'expérience concrète, sur les connaissances réelles des élèves et de l'école. Ce qu'ils transmettent, ce sont des savoirs pratiques. D'autre part, ce sont eux qui introduisent les stagiaires dans la vie quotidienne de l'école. Nous avons vu en Julieta comme en Lucía que l'image de l'école qu'elles se créent à comme référence les commentaires des enseignants d'accueil.

Ces évidences nous permettent de penser, comme le soutiennent Edelstain et Coria (1995), à l'importance d'inclure officiellement la figure des enseignants d'accueil dans le processus de stage en formation initiale. Nous pensons même que la confrontation des points de vue des classes auxquelles nous avons fait référence peut venir de la main de ces enseignants. Les *autorregistros* seraient enrichis par les différentes voix qui interviendraient.

En ce qui concerne les contributions à la didactique de la formation initiale, nous croyons que notre recherche contribue, d'une part, à la compréhension des processus d'apprentissage pendant les stages et, d'autre part, à la repensée et la spécification de l'objet d'enseignement du stage.

La circulation des savoirs que le modèle en alternance permet, comme le soutiennent Gagnon et Blaslev (2016), répond à une logique horizontale plutôt que verticale, par rapport à la relation savoir-étudiant. Cette horizontalité implique que la construction des savoirs est médiée par une négociation verbale avec les formateurs. Dans les interactions, le contenu du savoir n'est pas négocié, mais les sens du savoir. La conformation des savoirs professionnels, de ce point de vue, implique une construction et une déconstruction constantes de la part des stagiaires. Le rôle du formateur dans ce processus est de guider ces constructions significatives et de provoquer la resignification des structures déjà conformées.

D'autre part, notre problématique nous a conduits à entrer dans les théories de l'action pédagogique. Les résultats et leur interprétation à la lumière des recherches précédentes nous ont permis de repenser l'objet d'enseignement du stage. Les cas présentés nous ont montré que toutes les tensions, les blocages ou les réflexions nous

conduisent à un seul problème : *comment puis-je atteindre mon objectif ?* Cette simple question nous permet de penser que les *points critiques* du stage se situent dans les outils, dans les instruments, dans les moyens qui permettent d'atteindre les objectifs. Cela nous éloigne des conceptions qui postulent que l'objet est l'action pédagogique elle-même. Nous ne pouvons soutenir une telle chose, car parler d'action pédagogique impliquerait non seulement les moyens, mais aussi les finalités, les motifs, les causes, etc. qui nous amèneraient à nous poser des questions telles que *quoi, pourquoi, pour quoi ?* Dans aucun de nos cas, ces questions n'ont été évoquées. Même en considérant les questions des tuteurs lorsqu'ils tentent d'induire la réflexion des stagiaires sur les causes ou les motifs, celles-ci peuvent être interprétées comme une manifestation du *comment*, puisque l'intention finale du tuteur est de questionner la *relation de causalité* des outils proposés par l'étudiant.

Selon cette perspective, l'objet des stages, à notre avis, doit être précisé. Les outils, les moyens, au-delà du type auquel nous nous référons, qu'ils soient matériels ou psychologiques, impliquent une action, une manière d'agir, une procédure d'utilisation. La conformation des savoirs professionnels au cours des stages, comme nous l'avons vu, est orientée vers l'assimilation de ces actions médiatrices, vers l'utilisation de ces instruments matériels. Les gestes professionnels sont des actions de médiation que les enseignants utilisent pour atteindre l'apprentissage ; ce sont des actions qui offrent une réponse à la question : *comment puis-je atteindre mon objectif ?* Cependant, l'assimilation de ces types d'instruments, au-delà de l'apprentissage de la procédure d'utilisation, implique aussi la construction de la causalité. Comme le soutient Hume (2018), la relation de cause-effet est de contiguïté et non de nécessité. La nécessité de la cause est créée par le mental, à partir de l'expérience.

Penser que l'objectif des stages est l'assimilation d'instruments et d'outils professionnels n'est pas un retour à un modèle de formation instrumentaliste puisque sa finalité ne se trouve pas sur l'instrument lui-même. Les outils didactiques sont là, ils ont été créés historiquement. Le problème réside dans la relation que les étudiants établissent avec ces instruments, dans l'idée de causalité qu'ils projettent sur eux. La construction de ces relations est possible, d'une part, par la configuration de leur répertoire et, d'autre part, par l'expérience elle-même. L'assimilation des instruments est donc une construction significative, qui nous maintient dans un modèle socioconstructiviste centré sur les sujets de la formation (Cambra Giné et Palou, 2007).

## 5. Projection

Dans différents points de nos conclusions, nous avons fait référence aux orientations possibles pour lesquelles cette recherche pourrait être menée à l'avenir. Nous pourrions les résumer en deux : aspects méthodologiques et aspects épistémologiques.

En ce qui concerne notre recherche, les résultats obtenus peuvent être comparés à d'autres types de données afin de vérifier leur validité et leur degré de généralité. Cela impliquerait d'ouvrir et d'adapter notre proposition méthodologique vers une proposition qui permette une analyse de données mixtes. Les méthodes de collecte devraient également être mixtes, combinant des *guiones conjeturales* et *autorregistros* avec des enregistrements audio-vidéo des pratiques sur le terrain et des rencontres face-à-face entre étudiants et formateurs. Cette perspective nous permettrait de nous approcher de notre objet dans ses deux dimensions : le *dire* et le *faire*. Cela nous amènerait à développer une recherche ethnographique longitudinale sur la période des stages.

Sur la base d'une méthodologie mixte, les principes d'association, de centralité et de latéralité de la configuration du répertoire didactique peuvent faire l'objet d'une recherche. Le problème des types de relations entre les éléments, de similitude, d'identité, de relation de temps et de lieu, de proportion de quantité, de degrés de qualité, de contrariété, de causalité (Hume, 2018), peut nous offrir des réponses plus précises sur la configuration du répertoire didactique. Les relations sémantiques sont la base de la structure cognitive, des connexions établies entre les différents savoirs. Dans une proposition cognitive, comme nous l'avons vu, quelle que soit sa nature, croyance, représentation ou savoir, le contenu propositionnel est influencé ou déterminé par son contenu de sens (Moscovici, 2013 ; Bronner, 2018). Les connexions dépendent du contenu sémantique. Par conséquent, la recherche de la réponse sur la façon dont les enseignants prennent ses décisions doit nous conduire sur le chemin des connexions sémantiques, car une décision n'est pas motivée par des savoirs isolés, mais par un réseau de propositions cognitives interconnectés par des sens subjectifs, construits biographiquement. Les types de relations que propose D. Hume peuvent servir de base à l'exploration de ce problème.

En ce qui concerne la méthodologie d'analyse, nous avons observé que notre proposition a un potentiel qui pourrait être utilisé pour d'autres types de recherche qui

s'intéressent à l'analyse du discours sur les dispositifs de formation. Mais, bien qu'ayant fait une justification théorique et épistémologique des outils d'analyse créés, nous voyons que dans les recherches futures, nous devons perfectionner leur pertinence instrumentale en fonction des objectifs. Approfondir, par exemple, les éléments qui nous permettent de dévoiler la référence des éléments modaux, ce qui nous permettrait d'accéder avec plus de certitude à la configuration symbolique des sujets.

Quant à l'aspect épistémologique, nous croyons en la nécessité d'approfondir la définition et la conformation du champ didactique de la formation initiale. La resignification de l'objet d'enseignement des stages que nous avons proposés ici peut ouvrir des portes à différents types de recherche. Les instruments de la profession enseignante ne sont pas seulement matériels mais aussi psychologiques (Vygotsky, 1931/1974 ; Schneuwly, 2000, 2009). Comprendre la nature de ces deux moyens, matériel et psychologique, nous amène à considérer l'action pédagogique comme un instrument en soi qui permet de mettre l'élève en relation avec le savoir. Du point de vue instrumental de l'action, les problèmes des stages acquièrent une autre dimension, puisque les tensions vécues par les étudiants en formation sont interprétées par la relation de causalité que ces actions établissent avec les buts poursuivis.

D'autre part, nous pensons que les futurs travaux de recherche dans ce domaine devraient comprendre les stages contenus dans un réseau complexe de systèmes d'activités en interaction (Engeström, 2015). De ce point de vue, les instruments prennent une dimension historico-culturelle et leur assimilation est le résultat des transformations produites par les interactions de ces systèmes d'activité.

Le travail effectué dans ce sens impliquerait de repenser le modèle de formation pendant les stages. Le sujet en formation est compris dans sa dimension biographique, qui a une histoire, une construction intersubjective du monde et une image de la profession à laquelle il croit sincèrement. Son historicité lui permet de se projeter, d'avoir un horizon d'intentionnalité sur lequel ses actions immédiates trouvent leur sens. Ce sujet exerce ses pratiques, exerce son activité dans un environnement social qui possède une histoire, une culture et certaines normes. Le contexte scolaire façonne l'action des stagiaires, c'est pourquoi une vision holistique de la formation initiale, comme le soutiennent Rockwell et Mercado (1988), intègre l'historicité de l'institution scolaire à celle du sujet.



# BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1996). *Gran diccionario de psicología*. Madrid, España: Ediciones del Prado.
- Albelda Marco, M. (2007). La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta. Una aplicación al español coloquial. Frankfurt, Alemania: Lang.
- Albelda Marco, M. y Mihatsch, W. (Eds.) (2017). *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Altet, M (1991). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante? *Revue Recherche et formation*, 35. Paris: INRP.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Formazione e società* 1(1), 117-141.
- Altet, M. (2012). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Léopold Paquay et al. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Altet, M. Paquay, L. Perrenoud, Ph. (2002). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants, en Margarita Altet et all., *Formateurs d'enseignants*, 7-16. Paris-Bruxelles, De Boeck.
- Anderson, L. (1986) Evidential, paths of change, and mental maps: Typologically regular asymmetries. En W. Chafe y J. Nichols (eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp 273–312). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Austin, J. L. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, H.s.2, 67-77.
- Balslev, K. y Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive – déductive. *Recherches qualitatives*, 26(2), 85-109. ISSN 1715-8705, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Balslev, K., Vanhulle, S. y Tominska, E. (2010). Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP, France. <hal- 00534603>
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, Francia: PUF.
- Beauvois, J., Lopez, G. & Dubois, N. (2008). Un approfondissement de la théorie de l'équilibre structural : le graphe des parentés. *Revue internationale de psychologie sociale*, tome 21(3), 5-40. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2008-3-page-5.htm>.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris, France : Gallimard
- 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.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum
- Bosque, I. (2000). ¿Qué sabe el que sabe hacer algo? saber entre los predicados modales. En Fernando García Murga, Kepa Korta Carrión (Eds), *Palabras: Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. (pp.303-323). San Sebastián, España: Universidad del País Vasco.
- Boudon, R. (2008). *Le relativisme*. Paris, France : PUF.
- Bourdieu, P. (1973). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, France : Édition du Seuil. Ed. Esp. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit. Ed. Esp. (2008). *El sentido práctico*. Madrid, España : Siglo XXI
- Boye, K. (2010a). Evidence for what? Evidentiality and scope. *STUF - Language Typology and Universals Sprachtypologie und Universalienforschung*, 63(4), 290-307. Retrieved 27 Aug. 2018, from doi:10.1524/stuf.2010.0023
- Boye, K. (2010b). Semantic Maps and the Identification of Cross-Linguistic Generic Categories : Evidentiality and its Relation to Epistemic Modality. *Linguistic Discovery*, 3(1), 4-22. DOI:[10.1349/PS1.1537-0852.A.344](https://doi.org/10.1349/PS1.1537-0852.A.344)
- Briz Gómez, A (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L. Cortés (ed.), *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 103-122). Almería, España: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Briz Gómez, A. (2011). Cortesía, atenuación y partículas discursivas. En Catalina Fuentes Rodríguez, Esperanza Alcaide Lara y Ester Brenes Peña (eds), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español* (pp. 13-27). Berna, Suiza: Peter Lang AG.
- Briz Gómez, A. (2016). Evidencialidad, significados pragmáticos y partículas discursivas en español. Sobre la intensificación tácticamente evidencial. En Ramón Gonzales Ruiz, Dámaso Izquierdo Alegría y Óscar Loureda Lamas (Eds.), *Evidencialidad en español. Teoría y descripción* (pp. 103-127). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Briz Gómez, A. (2017). Una propuesta funcional para el análisis de la estrategia pragmática intensificadora en la conversación coloquial. En Marta Albelda Marco y Wiltrud Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 43-67). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Bronckart J. P. (1995). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, En Baudoin J.M. y Friedrich J. (eds), *Théories de l'action et éducation*. Paris-Bruxelles, De Boeck.
- Bronckart, Jean-Paul, Schneuwly, Bernard. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 9, 61-78.
- Brousseau, G. (2007). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1976). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème, in David WOOD, Jérôme S. BRUNER et Gail Ross, *Journal of Child Psych. and Psychiatry*, 17, 89-100. Universités de Nottingham, Oxford et Harvard.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: España, Alianza.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Psicología
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle, En Dominique Bucheton (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. (pp. 7-14). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Cabaroglu, N. y Roberts, J. (2000). Development in studentteachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: España. Ariel
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethographique de la classe de langue*. Paris, France: Didier.
- Cambra Giné, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas, *Cultura y Educación*, 25(4), 429-439, Doi: 10.1174/113564013808906807
- 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
- Cambra Giné, M., Palou, J. et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. En *Cultura & Educación*, 12(1-2), 25-40.
- Carretero, M. (1991-1992). Una propuesta de tipología de la modalidad: la aceptación como categoría modal. *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 10, 41-61.
- Causa, M. (2012). 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, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Causa, M., Bigot, V., et al. (2004). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE, *Marges Linguistiques*, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, <http://marges.linguistiques.free.fr>.
- Cervoni, J. (1987). *L'énonciation*. Paris, France : PUF
- Chabanne, J-Ch. (2005). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. En Muriel Molinié; Marie-France Bishop. *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise* (pp. 51-68). Ancrages éditions.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En W. Chafe y J. Nichols (eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp 261-273). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, France : Hachette.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: Una perspectiva socio-comunicativa. En Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (Eds). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. (pp. 19-44). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario del análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrartu.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45-64.
- Ciapuscio, E. (2016). Modalidad y géneros académicos. En Guiomar Elena Ciapuscio (Ed.), *De la palabra al texto: estudios lingüísticos del español* (cap. 3). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- 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. (2009). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?, en Itziar Plazaola Giger et al., *Paroles de praticiens et description de l'activité*, 15-36. De Boeck Supérieur. DOI 10.3917/dbu.giger.2007.01.0015
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier.
- Cicurel, F. (2011b). 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
- Cornillie, B. (2007). Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-)Auxiliaries: A Cognitive-Functional Approach. *Review of Cognitive Linguistics*, 8(1), 228–232. Doi: 10.1075/rcl.8.1.10sha
- Cornillie, B. (2007). *Evidentiality and epistemic modality in Spanish (semi-) auxiliaries: a cognitive-functional approach*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cornillie, B. y John B. (2015). Más allá de la epistemicidad. Las funciones discursivas de los adverbios epistémicos y evidenciales en el español conversacional. *Spanish in Context*, 12(1), 120–139.
- Cornillie, B., & Gras Manzano, P. (2015). On the interactional dimension of evidentials: The case of the Spanish evidential discourse markers. *Discourse Studies*, 17(2), 1-21.
- Cuenca, Ma. J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, España: Ariel.
- Davini, Ma. C. (2015a). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, Ma. C. (2015b). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- De Saeger, B. (2007) Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español. *Interlingüística*, 17, 268-277.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2018). Former à enseigner la production écrite: Regrds sur des institutions suisses romandes. (en prensa)
- Douglas de Sirgo, S. (2017). Oralidad académica: función de los atenuadores en corpus de debates estudiantiles. En Marta Albelda Marco y Wiltrud Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 133-151). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Dugal, J.-P. et Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 37-47. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3171>
- Durand, M. y Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris, France : PUF.
- Edelstain, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Inicio a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz

- Edelstain, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias y horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 71-89.
- Edelstain, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Edelstain, G. (2013). Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas. En Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli Bryan (coord.), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*, 1, 23-48. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Engeström, R. (1995). Voice as communicative action, *Mind Culture and Activity* 2(3),192-215. DOI: 10.1080/10749039509524699
- Engeström, Y. (1993) Developmental studies on work as a testbench of activity theory, in: S. Chaiklin & J. Lave (Eds) *Understanding Practice: perspectives on activity and context*. (Cambridge, Cambridge University Press).
- Engeström, Y. (1995) Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective, *Artificial Intelligence in Medicine*, 7(5), 395–412.
- Engeström, Y. (1996) Developmental work research as educational research, *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16(5), 131–143.
- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation, in: Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (Eds) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2006). Activity Theory and Expansive Design. In: S. Bagnara, & G. Crampton Smith (Eds.), *Theories and Practice in Interaction Design*. Routledge.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 14(1-2), 23–39.
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management, *Management & Avenir*, 42(2), 170-182, Doi : 10.3917/mav.042.0170
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. (2da Ed.). Cambridge, EE.UU: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso, *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 401-435, DOI: 10.1080/02103702.2016.1189119
- Engeström, Y. y Sannino, S. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework, *Journal of Organizational Change Management*, 24 (3), 368-387, Doi: 10.1108/09534811111132758
- Esteve, O. Melief, K. Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. En *Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe*, 10-11, 55-70.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago, Chile: UNESCO.

- Fernández Jaén, J. (2008). Modalidad epistémica y sentido del olfato: la evidencialidad del verbo oler. *ELUA*, 22. 65-89.
- Fillietaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- Fillietaz, L. (2013). La mise en circulation des savoirs en formation professionnelle initiale : une approche interactionnelle et multimodale de l'alternance en formation. En J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école; Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. (pp. 293-308). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Fillietaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève
- Fillietaz, L., De Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale. Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, 117. 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
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203. DOI:10.1.1.405.4030
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Gagnon, R. (2015). Quelques éléments de réflexion autour de la double triangulation didactique : comperendu d'une étude au secondaire postobligatoire. *Revue des HEP*, 18, 127-143.
- Gagnon, R. y Balslev, K. (2016). Un geste pour comprendre la transformation des savoirs en formation et en classe : l'institutionnalisation. *Formation et profession* 24(3), 3-18. doi :10.18162/fp.2016.299
- Gagnon, R. y Laurens, V. (2016). Circulation de savoirs entre institution de formation et terrains scolaires : analyse de dispositifs de formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande, *Phronesis*, 5(3-4), 69-86. Doi: 10.3917/phron.053.0069
- Gamut, L. T. (2002). *Introducción a la Lógica*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Giammatteo, M. (2013). La modalidad volitiva y los verbos de actitud intencional. *Traslaciones*, 1(1), 116-141.
- Giammatteo, M., Marcovecchio, A.M. y Albano, H. (2011). Dos dominios en intersección: habitualidad y posibilidad. Su manifestación en las perífrasis verbales. En J. Cuartero, L. García Fernández y C. Sinner (Eds.), *Estudios sobre perífrasis y aspecto* (pp. 139-157). München: Peniope.
- Giammatteo, M., Marcovecchio, Ana María (2009). Perífrasis verbales: Una mirada desde los universales lingüísticos. *Sintagma: revista de lingüística*, 21, 21-38.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *Lad présentation de soi*. Paris, France : Minuit.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*. Paris, France : Minuit.
- Goffman, E. (1989). *La presencia de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu
- González Ruiz, R., Izquierdo Alegría, D. y Loureda Lamas, O. (2016). *La evidencialidad en español: teoría y descripción*. Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.

- Greimas, A. (1976). Pour une théorie des modalités. *Langages*, 10(43), 90-107, Doi: 10.3406/lgge.1976.2322
- Grize, J-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Grize, J-B. (1997). *Logique et langage*. Paris : OPHRYS.
- Gumperz, J., (1989). Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid, España: Gredos.
- Haverkate, H. (1996). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 45-57). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. En Hofstetter, R. et al., *Savoirs en (trans)formation* (pp. 7-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur Raisons éducatives.
- Hume, D. (2017). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid, España: Alianza.
- Hume, D. (2018). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid, España: Tecnos
- Jackendoff, R. (2009). *Language, consciousness, culture. Essays on mental structure*. Cambridge: The MIT Press.
- Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris, France : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France: Armand Colin.
- Kleiber, G. (1990). *La Sémantique du Prototype*. Paris, France : PUF.
- Leóntiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y actividad*. Buenos aires. Argentina: Ediciones Ciencias del hombre.
- Leontiev, A., N. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ciencias del hombre.
- Lyons, John (1980). *Semántica*. Barcelona, España: Teide.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mente. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communication, *Langue française*, 21, 8-25.
- Moro, Ch. et Rodriguez, C. (1997). Objet, signe et sémiotique. Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. En Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul (eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui* (pp.160-198). Lausanne : Delachaux & Niestlé., p.187)
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En S. Moscovici & G. Duveen (Eds.), (2000), *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 18-77). Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In S. Moscovici & G. Duveen (Eds.), (2000), *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 120-155). Cambridge: Polity Press.
- 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



- Nuñez, S. (1991): *Semántica de la modalidad en latín*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, F. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palou, J. (2008). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. Trabajo no publicado, presentado en el *X Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Tenerife. Diciembre 2008.
- Palou, J. y Cabré (2017): Beliefs regarding plurilingual competence. The perspective in Catalonia through a case study of a pre-service teacher. En *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 63–075.
- Palou, J. y Fons, M. (2013) Investigar en un escenario social denominado aula, *Cultura y Educación*, 25(4), 489-494, DOI: 10.1174/113564013808906816
- Palou, J. y Fons, M. (s.f.). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües.
- Pastré, P., Mayen, P., y Vergnaud, G. (2010). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154. 154-198. DOI : 10.4000/rfp.157
- Peirce, C.S. (1931/1958). *Collected Papers*. Cambridge : Harvard University Press.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques, *Education et sociétés* 1(9), 87-99. DOI 10.3917/es.009.0087
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, conditions de la professionnalisation, *Éducation Permanente*, 160, 35-60
- Perrenoud, Ph. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, España : Graó
- Perrenoud, Ph. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Léopold Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, (pp. 211-237), De Boeck Supérieur. DOI 10.3917/dbu.paqua.2012.01.0211
- Perrenoud, Ph., (Éd.), (2001), *Développer la pratique réflexive*. Paris, France: ESF éditeur.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de la estructura cognitiva. Problema central del desarrollo*. Madrid, España: Siglo XXI
- Plane, S. y Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. En: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Les outils d'enseignement du français* 22. 3-17. Doi : doi.org/10.3406/reper.2000.2339
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- RAE, (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Libros.
- RAE, (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires, Argentina: Espasa

- Rastier, F. (2000). Problématique du sens et de la signification. En J. M. Barbier et O. Galatanu (Ed.), *Signification, sens, formation* (pp. 5-24). Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.
- Ricœur, P. (2009). *Philosophie de la volonté: 1. Le volontaire et l'Involontaire*. Paris, France: Points.
- Ricœur, P. (2017). *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. Madrid, España: Trotta
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rodrigues dos Santos, J. (1997). La notion de «savoir» en anthropologie. En *Journal des anthropologues : Anthropologie et cognition*, 70, 17-39.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós
- Rosch, E. (1973): On the internal structure of perceptual and semantic categories, in T. E. Moore (ed.): *Cognitive Development and the Acquisition of Language* (pp. 111-144), New York-London, Academic Press.
- Rosch, E. (1977): Human Categorization, in N. Warren (ed.): *Studies in Cross-Cultural Psychology* (pp.1-72), London, Academic Press.
- Rosch, E. (1978): Principles of Categorization, in E. Rosch & B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hilldale, Laurence Erlbaum Ass.
- Ruiz Gurillo, L. (2006). *Hechos pragmáticos del español*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Saz, A. I. (2000). *Diccionario de psicología*. Madrid, España: Libro-Hobby-Club.
- Schneider, S. (2017). Las dimensiones de la intensificación y de la atenuación. En Marta Albelda Marco y Wiltrud Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 23-42). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.
- Schneuwly B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. En: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Les outils d'enseignement du français* 22. 19-38. Doi : doi.org/10.3406/reper.2000.2341
- Schneuwly, B. (2015) À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le Français aujourd'hui*, 188, 29-38.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós
- Schön, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Searle, J.R. (1980a). *Actos de habla*. Madrid, España: Cátedra.
- Searle, J.R. (1980b). Una taxonomía de los actos ilocucionarios, *Teorema*, 6(1), 43-77
- Semin, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. En Denis Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*, (pp. 239-253). Paris, France : PUF.
- Sendan, F. y Roberts, J. (1998). Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories, *Teachers and Teaching*, 4(2), 229-244, DOI: [10.1080/1354060980040203](https://doi.org/10.1080/1354060980040203)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Education Review*, 57(1). 1-22.
- Stake, R. S (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. DF, México: Siglo Veintiuno.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. En Rita Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation*. (pp. 245-263). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vanhulle, S. (2016). Le sujet “hors de soi ». En Béatrice Verquin Savarieau et Marielle Boissart (Ed.). *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*, (pp. 159-178). Paris, France : L'harmattan. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:105671>
- Vanhulle, S., Merhan, C., Ronveaux, F. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. & Deum, M. (2007). La coconstruction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs? Dans Vanhulle, S., Merhan, C., Ronveaux, F. *Alternances en formation* (pp. 241-257). Bruxelles : De Boeck.
- Velázquez, H. (2015). Lógica deóntica: breve panorama de la cuestión. *Cuadrante PHI*, 28.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 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.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid, España: Fondo de cultura económica
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, Devon. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woods, Peter. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, Peter. (2011). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.

