

Fecha de recepción
05/12/18
Fecha de modificación
02/04/18
Fecha de aprobación
01/04/19

Marcos Maldonado
Universitat de Barcelona
Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3
Université de Genève

Resumen

El presente artículo se propone explorar la problemática de la adquisición de los saberes docentes durante las prácticas de enseñanza en la formación inicial. En un primer momento, a partir de una revisión teórica, intentamos precisar la polisemia de los términos *saber* y *conocimiento* desde los intereses de las ciencias de la educación, para luego centrarnos en los saberes docentes y su taxonomía. Proponemos la distinción del *repertorio verbal docente* como un tipo de saber instrumental fundamental de la actividad profesional. Desde las investigaciones sobre el pensamiento docente (*teacher cognition*), introducimos la categoría de *Repertorio Didáctico*, surgido de la tradición francesa, la cual nos permite contener no sólo aquellos saberes teóricos-prácticos adquiridos durante la instrucción formal (universitaria, terciaria), sino también, aquellas formas de conocimiento más personales que tienen un impacto directo sobre la toma de decisiones en las prácticas efectivas. Mediante la presentación de ejemplos extraídos del corpus de datos de nuestra investigación, damos cuenta de la existencia de un sistema de *creencias, representaciones y saberes* (CRS) que influye en las actividades propuestas por los estudiantes que realizan sus prácticas profesionales. Por último, observamos los procesos de negociación de sentido que se realizan en las interacciones verbales entre los estudiantes y los profesores formadores en torno a la planificación de las clases. Este recorrido nos permite llegar a dos conclusiones: por un lado, en cuanto a los saberes docentes, estos se encuentran contenidos dentro de un *repertorio didáctico*, constituido a partir de un sistema

de CRS. Este sistema, conformado por múltiples experiencias personales de los docentes a lo largo de su biografía, sirve de basa en la toma de decisiones en las clases. Por otro lado, en relación con la formación inicial, la construcción de los saberes docentes durante las prácticas de enseñanza es el resultado de un proceso de negociación de los sentidos asignados a las acciones planificadas.

Palabras claves: saberes docentes; repertorio didáctico; aprendizaje; formación inicial; prácticas docentes; negociación conversacional.

Abstract

The purpose of this article is to explore the subject of the acquisition of teaching knowledge during teaching practices in initial training. At first, from a theoretical review, we try to specify the polysemy of the terms to know and knowledge from the perspective of the educational sciences, and then focus on teaching knowledge and its taxonomy. We propose the distinction of the verbal repertoire of teachers as a type of instrumental knowledge fundamental to professional activity. From the research on teacher cognition, we introduce the category of Didactic Repertoire that permits us to contain not only those theoretical-practical knowledges acquired during university or tertiary education, but also those implicit theories that have a direct impact on decision making in effective practices. Through the presentation of examples taken from the data corpus of our research, we realize the existence of a system of beliefs, representations and knowledge (CRS) that influences the activities proposed by the students who carry out their professional practices. Finally, we observe the processes of negotiation of meaning that take place in the verbal interactions between students and teacher-trainers around class planning. This approach gives us two conclusions: firstly, concerning the teaching knowledges, these are contained within a didactic repertoire, constituted thanks to a CRS system. This system, made up of multiple personal experiences of teachers throughout their biography, serves as a basis for decision-making in the classroom. On the other hand, in relation to initial training, the construction of teacher knowledge during teaching practices is the result of a process of negotiation of the meanings assigned to the planned actions.

Keywords: teaching knowledge; didactic repertoire; learning; initial training; teaching practices; conversational negotiation.

Résumé

La finalité de cet article est d'explorer la problématique de l'acquisition des connaissances pédagogiques pendant le stage dans le cadre de la formation initiale. Tout d'abord, à partir d'une revue théorique, nous essayons de préciser la polysémie des termes *savoir* et *connaissance* à partir des intérêts des sciences de l'éducation, puis nous nous intéressons aux *savoirs pédagogiques* et à leur taxonomie. Nous proposons la distinction du répertoire verbal des enseignants comme un type de connaissance instrumentale fondamentale à l'activité professionnelle. A partir de la recherche sur la pensée des enseignants (teacher cognition), nous introduisons la catégorie du Répertoire Didactique, issue de la tradition française, qui nous permet de contenir non seulement les savoirs théoriques-pratiques acquises pendant la formation universitaire, mais aussi les théories implicites qui ont un impact direct sur la prise de décision dans la pratique effective. Par la présentation d'exemples tirés du corpus de données de notre recherche, nous constatons l'existence d'un système de croyances, représentations et connaissances (CRS) qui influence les activités proposées par les étudiants qui réalisent leurs stages. Enfin, nous observons les processus de négociation du sens qui se déroulent dans les interactions verbales entre les étudiants et les formateurs autour de la planification des cours. Ce parcours permet de tirer deux conclusions : d'une part, en ce qui concerne les savoirs pédagogiques, ils sont contenus dans un répertoire didactique, constitué d'un système CRS. Ce système, composé de multiples expériences personnelles des enseignants tout au long de leur biographie, sert de base à la prise de décision en classe. D'autre part, en ce qui concerne la formation initiale, la construction des savoirs pédagogiques lors des stages est le résultat d'un processus de négociation des sens attribués aux actions planifiées.

Mots clés : savoirs pédagogiques ; répertoire didactique ; apprentissage ; formation initiale ; stages ; négociation conversationnelle.

Referencia para citar este artículo

Maldonado, M. (2019). Los saberes docentes en la formación inicial del profesorado. *Alquimia Educativa*. Vol. 5.2 pp. 31-62

2 Nuestra investigación

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 la visión sobre los saberes docentes 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*. Esta problemática ha llevado a los programas de formación docente a cuestionarse la manera en la que se integran estos saberes al proceso de profesionalización. En nuestra investigación¹, desde una perspectiva etnográfica, nos hemos planteado tres objetivos con el fin de obtener indicios que nos permitieran reflexionar sobre las metodologías, los gestos pedagógicos y los dispositivos de formación que contribuyen al proceso de adquisición y desarrollo de saberes docentes en la formación inicial: a) identificar los saberes que se movilizan y circulan entre los diferentes contextos de la formación, b) determinar los tipos de saberes del *repertorio didáctico* y las *representaciones* que intervienen en la planificación de la acción, con el fin de comprender el proceso de toma de decisiones en la anticipación de la acción y c) analizar las estrategias discursivas de negociación de sentidos en las interacciones verbales entre los estudiantes y los formadores con el fin de determinar en qué medida estas permiten la co-construcciones de conocimientos. Para ello, analizamos *guiones conjeturales* y *autorregistros* (Bombini, 2007; 2012), producidos durante las prácticas de enseñanza del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. El análisis del discurso en interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005) y el análisis de contenido (Bardin, 1997), como metodología mixta, nos dio la posibilidad de focalizarnos en aquellos elementos del enunciado que nos permitía reconstruir nuestro objeto de estudio, los saberes docentes, y el posicionamiento que los enunciadores tomaban respecto a estos. Además, en los momentos de interacción, el análisis de la negociación conversacional ponía en evidencia la transformación de los sentidos que cada enunciador

¹ Este proyecto se inserta en el programa de Doctorado en Didáctica de la lengua y la literatura, de la Universitat de Barcelona y se desarrolla en colaboración con l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 y l'Université de Genève.

otorgaba a determinados contenidos de saber. La interpretación de los resultados nos aportó, por un lado, información sobre los tipos de saberes que los practicantes hacen emerger durante la planificación de las actividades y en la reflexión de los hechos acontecidos en sus clases. A partir de esto, pudimos crear un mapa del *sistema de creencias, representaciones y saberes* que cada estudiante disponía durante sus prácticas, e intentamos inferir ciertas regularidades que nos permitiera teorizar sobre los procesos de aprendizaje que se manifiestan en este momento de la formación inicial. Por otro lado, hemos podido clasificar las estrategias que los profesores formadores utilizan durante las interacciones verbales con sus estudiantes con el fin de modificar ciertas estructuras mentales o conformar nuevos saberes y el impacto efectivo que estas estrategias tenían en los estudiantes.

2.1 Los propósitos de este artículo

En el párrafo anterior hemos expuesto de manera breve los objetivos generales, la metodología de análisis y algunas conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación. Este artículo, debido a su extensión, tiene la intención de presentar algunas reflexiones surgidas de nuestro trabajo en torno a los saberes docentes y a su adquisición en la formación inicial. Como objetivos concretos, nos proponemos en esta exposición:

- a. abordar la polisemia que nos presentan los términos *saber y conocimiento*;
- b. definir los saberes docentes y abordar la taxonomía que la tradición francesa propone;
- c. presentar el *repertorio didáctico* y el sistema de CRS como formas de organización del pensamiento docente,
- d. observar la co-construcción de los saberes docentes en la interacción verbal a través de los procesos de negociación conversacional que se producen durante las prácticas de enseñanza entre estudiantes y profesores formadores.
- e. Para llegar a estos objetivos, realizamos un recorrido por distintas teorías y autores que han abordado esta temática. Utilizamos fragmentos de *guiones conjeturales* extraídos de nuestro corpus de datos que nos permiten ilustrar algunas categorías teóricas presentadas. La interpretación que realizamos de estos extractos está basada en nuestro análisis, que en esta oportunidad no se desarrolla.

3 Entre el saber y el conocimiento, un problema de precisión terminológica

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 dissociar 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. Las experiencias cognitivas son el resultado de la relación entre el sujeto y un objeto y estos estados pueden ser inferidos a partir de la producción discursiva de la persona que los experimente. Estas construcciones forman parte de la historia y dinámica de construcción y reconstrucción del sujeto, es decir, todo conocimiento se construye a partir de la relación que establece con otros conocimientos ya adquiridos.

En síntesis, la distinción entre estos dos términos, en nuestro campo de interés, nos permite reconocer aquellos enunciados que designan a un saber y diferenciarlo de aquellos que refieren a un conocimiento. El primero tiene una existencia social e independiente de quienes los enuncian, puesto que es un enunciado proposicional, acumulable y conservable, relativamente estable que fue expuesto a un

proceso de validación social por una actividad de transmisión. Se caracteriza por ser descontextualizado, objetivado, aprehensible y comunicable. El *conocimiento* representa a una actividad mental individual. Es el producto de una interacción, sea con una persona, sea con una situación, sea con un objeto. A diferencia de los saberes, estos son personales, no comunicables, no acumulables, integrables y activables. Se construyen y se transforman a partir de la acción y dependerán de los conocimientos previos que se tiene.

Los saberes del docente, una categoría heterogénea y compleja de abordar

Hablar de la profesión docente es referirnos a un sujeto social que ejecuta de manera eficiente una serie de acciones típicas de una práctica social particular, situada en un contexto institucional y un medio sociocultural determinado, con motivaciones precisas y que es capaz de transformar-modificar-adaptar una situación cotidiana mediante una serie de instrumentos complejos (simbólicos, materiales y lingüísticos) con el objeto de obtener los fines propios de su profesión: el aprendizaje. Esta definición, que no pretende ser exhaustiva, da cuenta de la complejidad de la acción profesional del educador. Ahora bien, si el docente debe ser capaz de atender a un contexto, que de por sí es dinámico y heterogéneo, teniendo en cuenta los fines y los objetivos propios de la institución en la que está inserta su profesión, y transformar situaciones y objetos que le permitan hacerlos accesibles a sus alumnos, ¿qué saberes específicos le posibilitan llevar a cabo esta actividad de manera eficiente? No es una pregunta nueva la que nos estamos haciendo, ya vienen siendo abordada desde la década de los '70.

En el apartado anterior, hemos visto de qué manera Barbier (2004) ya hacía referencia a diferentes tipos de saberes, y más precisamente, aquellos que se movilizan en torno a la actividad de enseñanza. 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) que refieren "à des réalités ayant le statut de représentations [...] ayant donné lieu à énoncés propositionnels et faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication. Elles ont de ce fait une existence distincte de

ceux qui les énoncent ou de ceux qui se les approprient. Elles sont 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, R. y Schneuwly, B. (2009) preocupados por el problema del saber en las instituciones formadoras, parten de la distinción hecha por Barbier (1996) entre *savoirs objectifs* 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*, que en español los podríamos traducir como saberes a enseñar y saberes para enseñar. 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 des 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)

Es interesante remarcar el papel que Altet da a los saberes emergidos de la acción, puestos que son estos quienes regularan 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 define al docente 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.

4.1 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 adquiera 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 planificadas con anterioridad -o, al menos, previstas-, pero que se pueden ver modificadas por el transcurso de la acción, y portadoras de actividad. 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*²). 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

2 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).

trabajar alguna cosa. El gesto quiere decir traducir la dimensión resolutivamente pragmática del trabajo del docente» (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*³. 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, "los actos de lenguaje 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

³ 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*.

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)⁴ 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, hemos observado interacciones en las el foco estaba puesto en las elaboraciones de las preguntas que el practicante planificaba. Observaciones como "reformula esa pregunta", "es mejor proponer la actividad como un desafío", "podrías decirles que busquen ellos mismos en el texto en vez de decirlo vos mismas de entrada" nos daban indicios de que el profesor formador estaba dirigiendo su atención a la construcción de un tipo de saber concreto que refería a la manera de decir o de utilizar su discurso durante las clases.

Los saberes docentes contenidos en un *repertorio didáctico*

La acción docente exige una constante actitud de toma de decisiones. Estas pueden ser tomadas antes de la clase, pero esto no implica que, durante la acción, cambien y se amolden a la nueva situación. Cambra Giné y Palou (2007) sostienen que los docentes basan sus decisiones en una red o sistema cognitivo conformado por "teorías implícitas, concepciones, intuiciones, creencias, imágenes y saberes prácticos" (p.150).

Los trabajos en el campo del pensamiento docente, así como lo detalla Borg, (2003), 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.

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* (lo traducimos al español como *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 pedagógi-

⁴ 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*.

cos, saberes 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.

5.1 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 PLURAL⁵ (Cambra Giné 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, representa un “filtro que orienta sus decisiones”.

Los *saberes*, como ya los hemos definido, son estructuras cognitivas que refieren a una forma de conocimiento socialmente compartido, validado por una comunidad e impersonalizado. Estos saberes están compuestos por las teorías pedagógicas. En el ejemplo a continuación (1), Laura, una estudiante del profesorado en lengua y literatura, justifica una decisión que ha tomado en cuanto a la cantidad de lecturas que sus alumnos deberán hacer durante el año:

(1) *La cantidad de lecturas también hace que puedan comparar y familiarizarse a ciertas estructuras, géneros, estilos y luego anticipar, argumentar, etc. con más herramientas. (Además de los beneficios que podemos pensar de “leer más”, en cuanto a tomar un hábito, complejizar cada vez más la posibilidad de leer o la variedad de lo que se lee, etc.) [G1-UCMp2A]*⁶

Detrás de esta justificación podemos encontrar una serie de saberes específicos que nos remiten a la didáctica de la lectura y, más concretamente, a las teorías de la lectura en cuanto instrumento de aprendizaje: *leer crea y complejiza las estructuras cognitivas de los alumnos*. El tono impersonal de estos enunciados (la lectura hace que puedan... los beneficios que podemos pensar...) le permiten tomar una distancia de estas definiciones, poniendo en valor las características del saber como enunciado impersonal e

5 Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas, Universitat de Barcelona.

6 Código del corpus de datos (G1) y localizador de donde fue extraído el fragmento (UCMp2A)

incuestionable. Ahora bien, si afinamos aún más nuestra mirada, podemos ver que más allá de esta impersonalidad, este saber tiene un sentido o interpretación personal. Para esta joven profesora, la "cantidad de lecturas" trae una serie de beneficios cognitivos instrumentales (comparar, apropiarse de una variedad de discursos, argumentar) y culturales (adquisición de hábitos de lectura). Esta interpretación de este saber nos lleva a pensar en las otras estructuras o fuentes de conocimientos que no necesariamente son el fruto de una investigación, pero que gozan de un reconocimiento y aceptación social. Estas son las *representaciones*. Según Cambra Giné (2000) son proposiciones cognitivas conformadas a partir de la dimensión social del individuo. Observemos otro ejemplo (2). Nora, otra estudiante de prácticas del profesorado, planifica una actividad grupal. Cada grupo tiene que leer un texto que ella le asigna. Al finalizar la lectura, cada grupo debe realizar una exposición:

(2) *Menciono que no debe haber un orden asignado para la exposición, por eso todos deben saber todo el material. No indico cuándo es que será la exposición, para que trabajen.*
[G4-UCMp3C]

En los dos enunciados de esta actividad, la intencionalidad de las acciones de Nora no está puesta en el trabajo en grupo, sino en el control de la lectura de todos los integrantes del grupo. La representación que motiva o que sirve de base a estas decisiones tienen que ver con el modo de trabajo en los grupos de estudiantes: *la distribución de las tareas no es equitativa e, incluso, no todos trabajan*. Por otro lado, otra representación que podemos observar, pero más específica a la lectura: *los grupos suelen dividir los textos y leer de manera fragmentaria*. La intencionalidad de Nora es que todos los integrantes lean el material y trabajen. Para lograr este objetivo se propone dos estrategias de consignas: 1) no asignar un orden de exposición y 2) no indicar el momento que será la exposición. En la primera estrategia, la falta de esta información imposibilitará a los alumnos especular con el orden del contenido del texto y los obligará a "saber todo el material". En la segunda, al no indicar en qué momento será la exposición, los alumnos tendrán que trabajar desde el primer momento que se da la consigna. De esta forma, Nora evita que ellos realicen la actividad a último momento. Más allá de las observaciones pedagógicas que podríamos hacer a estas actividades, nos interesa detenernos en estas formas de conocimiento que motivan las decisiones que tomamos. Jodelet (1989) define a estas estructuras cognitivas como « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un

ensemble social » (p. 52). La reconoce como una forma de conocimiento que se diferencia, entre otras, del saber científico. Jodelet llama, también, a esta forma *savoir de sens commun*. En nuestro ejemplo, la representación en relación con el modo de distribución de las tareas en los grupos no tiene que ver con una teoría emergida de una investigación del campo de la sociología o etnografía de la educación, sino, más bien, de una *imagen* que compartimos en la comunidad educativa y que ha sido asimilada a través de la experiencia propia o por el contacto con los otros miembros de nuestra comunidad.

Observemos otro ejemplo (3), también de Nora:

Dicto una consigna, porque noto que siempre que hay una consigna escrita, trabajan mejor. [G4-UCMp2C]

En este ejemplo, Nora justifica su intencionalidad de dictar la consigna puesto que esta acción posibilita un mejor rendimiento en el trabajo de los alumnos. Es evidente la imposibilidad de encontrar algún tipo de saber pedagógico que motive esta acción. Nuevamente estamos en el plano de las *representaciones*, sin embargo, no podemos afirmar que la relación entre la consigna escrita y la calidad del trabajo de los alumnos sea una construcción colectiva, un tipo de "saber del sentido común". El verbo evidencial "notar" del enunciado que forma parte de la construcción causal (*porque noto que siempre que hay una consigna escrita, trabajan mejor*), nos posiciona en un plano personal. Esta fuente de conocimiento, conformada a partir de la experiencia personal, (*siempre que hay una consigna escrita...*), Cambra Giné (2003) las denomina 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). Las *creencias* representan una aceptación de una proposición o contenido de saber que no contiene ningún tipo de saber convencional, no es demostrable y, por lo tanto, podemos estar en desacuerdo con él. Las *representaciones*, en cambio, son proposiciones aceptadas socialmente y las consideramos verdaderas, por más que tampoco contengan un *saber científico* de referencia. Si bien podemos diferenciar un *saber* de una *creencia*, estas influyen en la interpretación de las teorías oficiales, por lo que los saberes, en definitiva, representarían interpretaciones personales de las teorías de referencia, como hemos visto en el ejemplo (1).

5.2 Saberes centrales, saberes periféricos

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).

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, explícitos y sistemáticos, 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, 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 aprendizaje 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.

5.3 Conformación del repertorio didáctico

Basándonos en lo postulado por Borg (2003), podríamos

afirmar que la conformación del *repertorio didáctico* de los profesores se crea a partir de tres tipos de fuentes de información:

- 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 a 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 denominamos *protorepertorio didáctico*⁷. 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 profesados 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

7 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.

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 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.

6 La construcción de los saberes profesionales en la formación inicial, una cuestión de negociación

Por *saberes profesionales* entendemos, siguiendo a Vanhulle (2009), saberes 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). Esta complejidad nos lleva a centrar nuestro interés en la construcción de esos *saberes profesionales* durante la formación inicial. Si consideramos los sistemas de creencias que cada estudiante aporta al momento de su formación, pensaríamos que los formadores tendrían una tarea titánica en la construcción del repertorio didáctico. Desde esta perspectiva, la formación inicial se vuelve personalizada, biográfica. Borg (2003) sostiene que los programas de formación docente deben considerar este sistema previo de sus alumnos, si desea que estos tengan algún tipo de impacto positivo. Sin embargo, Cambra Giné y Palou (2007) observaron que los programas de formación no siempre consideran el pensamiento del profesor y, por lo tanto, "la influencia de esta formación resulta menos efectiva que otros factores contextuales, tales como la experiencia de los mismos profesores como aprendices y como docentes" (p. 151).

La construcción de estos saberes durante la formación inicial, según Vanhulle (2009), no depende solamente de la formación académica, sino de la intervención de múltiples factores, como ser, los saberes de referencia, las prescripciones institucionales, las prácticas efectivas, el contexto de esas prácticas, las expectativas y las representaciones sociales, el conocimiento del sentido común y *des traces des trajectoires personnelles*, entre otros (p.246).

En un modelo de formación por alternancia (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), en el que se alternan momentos de aprendizaje en el contexto de la institución formadora y momentos de prácticas en el contexto escolar, los saberes emergen y circulan entre ambos contextos (Dugal et Léziart, 2004). La construcción de los saberes es llevada a cabo, según Gagnon y Balslev (2016), a partir de la puesta en relación de estos dos tipos de saberes, teóricos y prácticos. Sin embargo, esta relación no es el resultado de un proceso natural o voluntario, sino artificial e inducido que se crea *en y gracias* al discurso en una interacción de carácter reflexiva.

Durante las prácticas profesionales, la actividad central de la formación inicial se focaliza en la acción pedagógica. Para el estudiante, llegar a este momento de la formación,

significa haber atravesado un proceso de confrontación y asimilación de los saberes de referencias, teorías pedagógicas, con los sistemas de referencia personales, *creencias, representaciones y saberes* en torno a la profesión. La instancia de las prácticas representa una nueva confrontación para él, pero, esta vez, la confrontación se sitúa entre sus nuevos saberes de referencias con la acción. En este nivel, la acción nace de y es motivada por las tensiones creadas entre un sujeto, su objeto y los medios. La exteriorización de estas tensiones representa la materia prima sobre la que se construyen los saberes profesionales durante las prácticas. En el proceso de interacción entre formadores y estudiantes, la acción, por lo tanto, representa un *referente*, es decir, el referente de la formación. Pero, para precisar aún más, lo que se discute, no es el acto en sí, en el sentido de Ricoeur (2002), sino todo lo que rodea a ese acto: *los fines, los motivos, los medios, las expectativas y las fuentes de la acción*. Observemos el ejemplo (4) de una interacción entre Laura y Martina, la profesora formadora, en la que se discute sobre una actividad propuesta en el plan de clase de Laura:

(4) 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". Sin embargo, sé que contar con un plan los ayudará a verificar que luego elaboren un cuento fantástico y no uno maravilloso.

Martina: *Pero, en caso de no elaborar un plan, ¿pueden directamente ponerse a escribir el relato? Porque creo que 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-UCMp3C]*

En la actividad de Laura, hay dos saberes que se confrontan. Por un lado, un saber pedagógico relacionado con el proceso de escritura. Por el otro, un saber contextualizado, personal, es decir, una creencia sobre la motivación de los alumnos en relación con esta actividad (no están acostumbrados... no les gusta volver sobre ella...). Esta confrontación desemboca en un conflicto (...es muy difícil que vuelvan a presentar un trabajo, ni siquiera con la esperanza de "subir la nota"). Sin embargo, lo que influye en su decisión no es su *creencia*, sino su saber ("...sé que contar con un

plan los ayudará a verificar que luego elaboren un cuento fantástico y no uno maravilloso"). Este es el sentido que Laura le asigna a la acción de realización de un boceto o plan de escritura: *evitar que los alumnos escriban otro tipo de texto que no sea un cuento fantástico*. Martina, no focaliza su cuestionamiento en la *creencia* o en el saber, sino en el sentido asignado a la actividad. La consigna de escritura, según como está planteada, ya posibilita que los alumnos realicen la producción sin temor a que se equivoquen. Desde esta mirada, la finalidad del boceto no tendría sentido, por lo que sugiere eliminar esta actividad. Sin embargo, Laura se resiste a modificar su propuesta y justifica su elección dando ejemplos concretos en los que el boceto ha cumplido una función de apoyo en las producciones de los alumnos. Ante estos argumentos, Martina valida la actividad. En la interacción entre Laura y Martina, el proceso de negociación se focaliza en los sentidos que se les asignan a las acciones.

Desde esta perspectiva de la acción como referente de la formación, en el discurso en interacción, es posible encontrar dos niveles de referencia. Por un lado, la referencia a los hechos, a los actos, y, por el otro, la referencia a las acciones, a los sentidos. El sistema de enseñanza y aprendizaje significativo se centrará, por lo tanto, en el segundo nivel, puesto que representa, según Ricoeur (2002), el vínculo *del hombre con el mundo* (p.175). En el ejemplo (5), Lucía y Josefina negocian el sentido de la actividad propuesta por Lucía en su plan de clase:

(5) Análisis del cuento. Me voy adentrando así en un análisis del texto, siguiendo las categorías usuales del análisis literario: reconocimiento del narrador, tiempo del relato, lugar, personajes... Voy preguntando y espero que ellos vayan reflexionando y respondiendo.

Josefina: *Podrías pensar todo esto desde el policial. Aquí, sueltos, son un ejercicio de reconocimiento que no aporta al sentido.*

Lucía: *Si, es cierto, no lo había pensado así. En general trato para los textos de darles una mirada analítica (¿narratológica sería la 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. [G6-UCMp2C]*

Lucía propone realizar un análisis literario del cuento una vez terminada la lectura de los alumnos. Josefina observa

que el análisis del texto se encuentra descontextualizado del tema que se viene desarrollando ("Aquí, sueltos, son un ejercicio de reconocimiento que no aporta al sentido."). La finalidad del análisis, el sentido de la actividad, no está unido al tema de la clase, el cuento policial. Como estrategia de negociación, desde un punto de vista lingüístico, Josefina evita realizar una orden directa, lo que significaría una agresión directa a la imagen de Lucía. Para ello, mediante la utilización de la perífrasis modal "poder pensar" en condicional, mitigador de la fuerza ilocutiva, introduce una situación hipotética en la que las actividades de análisis adquieren un sentido. En el plano real, marcado por el "aquí", los ejercicios no tienen relación con el contenido a enseñar. La estrategia de oponer una situación hipotética a la situación real le permite a la profesora cuestionar y rechazar la propuesta y sugerir una alternativa. A la respuesta de Lucía, la podemos dividir en cuatro momentos. En el primero, reconoce que su propuesta no tiene sentido dentro de la propuesta general, lo que significa que los argumentos de Josefina tuvieron el efecto esperado. El segundo momento es la justificación de porqué planificó esa actividad. Sus argumentos provienen de su acción cotidiana ("En general trato..."). Realizar un análisis literario le permite profundizar y complejizar el trabajo con los textos y "no caer simplemente en una lectura argumental" (¿una representación o una creencia del trabajo con el análisis literario?). Este es el sentido de su acción diaria en relación con esta problemática. El tercer momento es el cuestionamiento o la relativización de este sentido. Mediante una construcción adversativa, reconoce que esta actividad no tiene el mismo sentido en todos los contextos, "pero es cierto que depende de las actividades que tengamos proyectadas no siempre es necesario-pertinente-esperable detenernos en esto". El último momento, resignifica el sentido de la actividad a partir de su reflexión, aunque no se aleja demasiado de su primer sentido: "De todas formas sí me gustaría pensar con los chicos, por ejemplo, la estructura particular que tiene este cuento de Borges...". Si tenemos en cuenta lo dicho por Moscovici (1984) sobre las características de las *creencias centrales*, podríamos suponer que estamos ante una de ellas, por el grado de resistencia que se evidencia en Lucía de modificar o suprimir esta actividad. Para ella, el análisis literario representa una instancia importante en la clase de literatura, es lo que le da contenido al trabajo con los textos. Es por ello que, a pesar de haber reconocido que no siempre es pertinente hacerlo, reformula su actividad, seleccionando cuáles serían los aspectos precisos que trabajaría en el análisis, aunque no expliqué qué sentido tienen esos elementos para el desarrollo del contenido principal. Si bien

en este caso no ha sucedido, la profesora formadora podría continuar su negociación hasta llegar al origen de esa creencia y a partir de allí, modificar el sentido asociado al análisis literario en las clases de literatura. En función de este ejemplo, si partimos de la concepción de que la (co) construcción de los saberes docentes durante las prácticas profesionales es el resultado de una negociación de sentidos de las acciones en un complejo proceso de interacción, la asimilación o apropiación de estos saberes estaría efectuada por la integración y/o reorganización de nuevas estructuras cognitivas (Moscovici, 1984, Grize, 1996, Gabillon, 2012) resultantes del sentido negociado o la subjetivación asigna a la acción (M. Weber, 2002, A. Schütz 2008), es decir, el significado que los interactuantes designan a sus acciones o a los hechos.

Podríamos resumir que la construcción de saberes profesionales se produce por el cruce de tres eventos que se involucran en las prácticas profesionales (Gráfico 1): *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 determinados y diferentes (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/o eventos ocurridos durante el proceso de formación. La construcción de sentidos en una interacción social, por lo tanto, 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. Por último, la *reflexión*, hecho que permite, por un lado, la toma de consciencia de los procesos subjetivos internos inherentes a la acción y, por el otro, la relación entre los saberes emergidos de los distintos contextos, es lo que posibilita el aprendizaje significativo y la asimilación de los saberes profesionales.

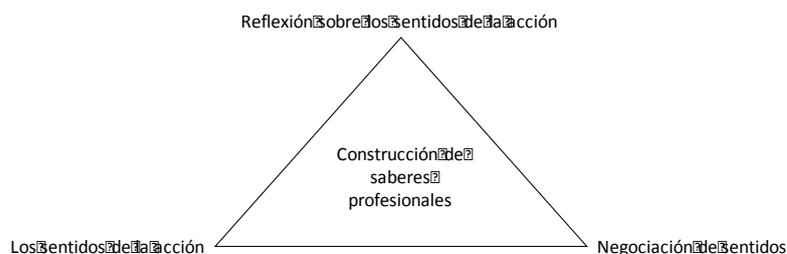


Gráfico SEQ Gráfico * ARABIC 1: Construcción de saberes profesionales

7 Conclusión

La reflexión que nos ha llevado nuestra investigación en torno a los saberes docentes y su conformación en la formación inicial, nos ha permitido observar la complejidad, la heterogeneidad y la dinamicidad de estas estructuras cognitivas que permiten a los docentes desarrollar de manera eficiente su tarea profesional. La clasificación realizada por Hofstetter y Schneuwly (2009) entre *saberes a enseñar* y *saberes para enseñar* nos posibilita distinguir de manera clara dos tipos de saberes de naturaleza distinta, aquellos que nos remiten a los contenidos teóricos de las disciplinas: gramática, matemática, biología, etc., y aquellos que permiten la ejecución de la acción. La ampliación que nos propone Margarite Altet (2010), *saberes sobre enseñanza* y *saberes de la práctica*, ya nos da la posibilidad de considerar aquellos que emergen de las prácticas mismas. Dentro de los *saberes para enseñar*, hemos reconocido el *repertorio verbal docente* como un saber instrumental fundamental.

La propuesta de un *repertorio didáctico*, como categoría operativa que nos posibilita ver, interpretar y comprender las estructuras mentales que intervienen de manera (in)consciente en la toma de decisiones y en la acción, nos marca un terreno o, mejor dicho, un punto de inicio en la investigación. Pensar la acción docente desde la existencia de un *repertorio didáctico* nos permite integrar aquellos saberes o formas de conocimientos que no necesariamente son reconocidos por una comunidad científica especializada y que, sin embargo, tienen un fuerte impacto en las prácticas efectivas. Este sistema de *creencias y representaciones* del que hemos hablado y demostrado su existencia en los ejemplos citados, influyen en la interpretación de los saberes de referencia, permitiendo así una reconfiguración personal de las dimensiones teóricas y operativas de la práctica docente.

Desde esta perspectiva, la formación inicial es concebida como un espacio de confrontaciones y de dilemas en la que

los estudiantes ponen en tensión sus sistemas de *creencias, representaciones y saberes* al enfrentarse con las teorías pedagógicas y las prácticas efectivas. Las actividades de formación, por lo tanto, no tendrán el fin de transferir nuevos conocimientos, sino de transformar los sistemas de conocimientos que los alumnos traen consigo a partir de una confrontación con los saberes de referencia y las prácticas en el terreno. Esta transformación será el resultado de una interacción y una negociación verbal de los sentidos asignados a las acciones. Por lo tanto, la reflexión en la formación inicial no se dirige tanto a pensar la acción, sino en los sentidos de lo que se hace.

8 Referencia bibliográfica

- Barbier, J. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, j. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En Barbier, j. Galatanu O. *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* (31-78). Paris, Francia : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de conteneu*. París, Francia: PUF.
- Bombini, G. (2007). "Escribir (acerca de) las prácticas de formación: un modo de construir la relación teoría / práctica". En *Actas de las I Jornadas de Didácticas Específicas*. Centro de Estudio de las Didácticas Específicas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: El hacedor.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*(36), 81-109.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. En Dominique Bucheton et al., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (7-14). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (709-725). Nueva York, EEUU: MacMillan.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France: Didier.
- (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., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J. y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura & Educación*, 12(1-2), 25-40.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. En Mariella Causa (Ed), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*. Enjeux et questionnements (15-72). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, *AILE*, 16, 145-164
- (2007). 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), Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Clark, C. M. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought process. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (255-296). Nueva York, EEUU: MacMillan.
- 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. et 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. <http://dx.doi.org/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
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gumperz, J. J. (1962) Types of Linguistic Communities, *Anthropological Linguistics* 4, (28-40)
- (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- 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* (7-40). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur Raisons éducatives.

- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux, France: Presses Universitaire de Bordeaux.
- Jaubert, M. y Rebiere M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *En Écrire pour comprendre les sciences*, Aster 33, 81-109. INRP, Paris.
- Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris, France : PUF.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France: Armand Colin.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.
- (2001). *Palabras y mente. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En S. Moscovici & G. Duveen (Eds.), (2000), *Social representations: Explorations in social psychology* (18-77). Cambridge: Polity Press.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palou, J. y Cabré (2017): Beliefs regarding plurilingual competence. The perspective in Catalonia through a case study of a pre-service teacher. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 063-075.
- Palou, J. y Fons, M. (2013) Investigar en un escenario social denominado aula, *Cultura y Educación*, 25(4), 489-494, DOI: 10.1174/113564013808906816
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154. DOI: 10.4000/rfp.157
- Perrenoud, Ph., (Éd.), (2001), *Développer la pratique réflexive*. Paris, France: ESF éditeur.
- Ricoeur, P. (2002). Del texto a la acción. *Ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de cultura Económica.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, *decisions and behavior*. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. En Rita Hofstetter et

- al., *Savoirs en (trans)formation*, (245-263). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid, España: Fondo de cultura económica
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sobre el Autor

Profesor en Letras por la UNCa y Mgtr. en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat de Barcelona, se desempeñó como JTP en las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Metodología y Prácticas de la Enseñanza de la carrera del profesorado en Letras. Actualmente, se encuentra en la fase final de su *Doctorado en Didáctica de la Lengua y Literatura (con mención Internacional)* de la Universitat de Barcelona. Desarrolla su proyecto de tesis en colaboración con l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 y l'Université de Genève. Su proyecto de investigación versa sobre la adquisición de conocimientos en la formación inicial docente desde una perspectiva socio-constructivista e interaccionista.

