

Fecha de recepción  
11/02/2020

Fecha de aceptación  
20/11/2020

**Marcos Maldonado,**

profmarcosmaldonado@gmail.com

Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de  
la Universidad de Ginebra, Suiza.

Laboratorio DILTEC, Universidad de la Sorbonne-Nouvelle  
Paris 3, Francia.



## RESUMEN

En este artículo, mediante una revisión teórica-crítica de aportes de diversos autores, nos preguntamos por el campo de acción de la investigación de las didácticas disciplinares. A partir de reflexiones realizadas por la didáctica de la lengua y la literatura y de la formación docente, procuramos identificar sus líneas prioritarias de investigación. Para ello, presentamos una investigación empírica efectuada en el área de la formación docente. El estudio se focaliza en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se construyen a partir de la utilización de guiones conjeturales y autorregistros en el profesorado en Letras de la UBA. Mediante un análisis interpretativo-hermenéutico de los discursos de los formadores y los practicantes identificamos los procesos de enseñanza y de la construcción de saberes docentes que se desarrollan a través de estos dispositivos particulares. Este recorrido por los distintos postulados teóricos-epistemológicos y la investigación sobre los guiones conjeturales y autorregistros nos aportan elementos que nos permiten definir a las didácticas específicas como disciplinas de fronteras cuya flexibilidad epistemológica les permite recurrir a los aportes de otras ciencias, apropiarse de ellos y adaptarlos en función de sus intereses. Desde esta concepción, la actividad de investigación de las didácticas procura de explicar y comprender las prácticas reales de enseñanza en situaciones formales (y no formales) y las relaciones que los sujetos construyen con el objeto de saber.

**PALABRAS CLAVES:** didácticas disciplinares; actividad de investigación; sistema didáctico; epistemología; formación docente; dispositivo de formación

## ABSTRACT

In this article, through a theoretical-critical review of contributions from various authors, we ask about the sphere of action of research into disciplinary didactics. Based on reflections made by language and literature didactics and teacher training, we try to identify their priority lines of research. For that purpose, we present an empirical research carried out in the teacher training domain. This study focuses on the teaching and learning practices that are created using the *guión conjetural* and *autorregistros* in the training of language teachers at the University of Buenos Aires. Through an interpretative-hermeneutic analysis of the discourses of trainers and students, we identify the teaching processes and the construction of teaching knowledge that are developed using this device. The review of the different theoretical-epistemological postulates and the description of the research on the training devices, gives us elements that allow us to define the didactics as borderline disciplines whose epistemological flexibility allows them to resort to the contributions of other sciences, to appropriate them and to adapt them according to their interests. From this conception, the research activity of didactics tries to explain and understand the real teaching practices in formal (and non-formal) situations and the relationships that subjects build with the object of knowledge.

*Keywords:* disciplinary didactics; research activity; didactic system; epistemology; teacher training; training device

## INTRODUCCIÓN

La problemática sobre la definición del campo de investigación de las didácticas disciplinares es un debate que ha acompañado a estas disciplinas desde sus comienzos. Aún hoy, su delimitación y sus líneas prioritarias continúan suscitando reflexiones epistemológicas que tienen un impacto significativo en las prácticas investigativas. En este artículo, nos proponemos, por un lado, definir el campo de acción de la investigación de las didácticas disciplinares a partir de referencias a reflexiones efectuadas en la didáctica de la lengua y la literatura. Luego, sobre la base del concepto de *sistema didáctico*, intentaremos identificar las problemáticas generales que son de interés para las didácticas.

Situados en la didáctica de la formación docente, una de las estrategias argumentativas que utilizamos para definir nuestra posición es la referencia a una investigación empírica sobre los dispositivos de formación.

Este estudio nos permite observar de qué manera la actividad científica en el campo contribuye a la construcción de saberes que posibilitan transformar y generar nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

### LAS DIDÁCTICAS COMO DISCIPLINAS DE INVESTIGACIÓN, ENTRE LA ABSTRACCIÓN Y LA IMPLICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Como primera aproximación a una definición de las didácticas podríamos decir que son disciplinas de investigación que analizan los *saberes* en tanto objetos de la enseñanza y del aprendizaje en relación con las disciplinas o materias escolares. Reuter (2013, p. 65) considera que esta definición permite de entrada diferenciar el campo de las didácticas de otras disciplinas de investigación: aquellas que analizan los contenidos o los saberes sin preocuparse por la enseñanza o el aprendizaje (las matemáticas, la lingüística, la crítica literaria, la biología, etc.) y aquellas que analizan la enseñanza y el aprendizaje, pero sin concentrarse sobre los contenidos (la pedagogía, la filosofía, la sociología, etc.). La especificidad de las didácticas, por lo tanto, es su interés por los contenidos y su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta definición, simplificada, del campo de las didácticas está lejos de disipar las problemáticas epistemológicas que aún persisten. Las referencias o relaciones que las didácticas tienen con las disciplinas escolares complejizan los debates. Decir que las didácticas se constituyen en torno a contenidos disciplinares nos lleva a preguntarnos cuáles son esos contenidos, la naturaleza de esos saberes y su fragmentación. Además, no todos los contenidos escolares surgen de las disciplinas tradicionales (lingüística, matemática, biología, etc.) ni mucho menos refiere a una sola. Por otro lado, la noción de *disciplina* despierta otras problemáticas. Es necesario diferenciar las disciplinas “científicas” (las ciencias del lenguaje, las matemáticas...) de las disciplinas “universitarias” (lingüística, gramática, lógica...) y las disciplinas “escolares” (Lengua y literatura, Matemáticas, Biología...). Si de las disciplinas escolares se trata, ¿de qué nivel estamos hablando? ¿primaria, secundaria? Por último, la cuestión del terreno o campo de acción de las didácticas. Tradicionalmente estas se construyeron en relación con el espacio escolar, pero hoy en día hay didactas que asumen una postura más amplia al respecto que se basan en perspectivas etnográficas para sostener que el objeto de la didáctica es todo fenómeno de enseñanza y aprendizaje intencionado, ya sea en un espacio institucional-formal o extraescolares (asociaciones, bibliotecas, grupos de apoyos, etc.).

Un ejemplo de ello podemos citar las reflexiones realizadas por el equipo de Gustavo Bombini de la UBA y de la UNSAM sobre los contextos y territorios de la didáctica de la lengua y la literatura y las prácticas emergentes de enseñanza en contextos “no formales” y “populares”.

Según Reuter (2013) existen dos concepciones de la investigación en didáctica: el modelo *abstracto*, concentrado en describir y analizar las prácticas sin intervenir directamente en ellas, y el modelo *intervencionista*, el cual da a la ciencia un rol de guía y define de manera prescriptiva las “buenas prácticas”. Entre estos dos modelos, según el autor, existe una tercera posición, el de la *implicación*, que reconoce el rol de la ciencia en la generación de nuevas prácticas, con un horizonte praxiológico, dirigido a la ayuda y al mejoramiento de las prácticas existentes. Desde esta perspectiva, el investigador se implica con el contexto de las prácticas, trabaja junto con los docentes y busca allí las problemáticas reales de su investigación. Cercano a esta postura, Bombini (2018), desde la didáctica de la lengua y la literatura, sostiene que la producción de conocimiento de la didáctica no debe regirse por los procedimientos académicos clásicos que valida las prácticas científicas en oposición a las prácticas educativas. Para el autor, la didáctica es una disciplina de intervención, pero esta intervención implica “su involucramiento directo en términos propositivos y prácticos con el campo de la enseñanza en distintos niveles y modalidades del sistema educativo como así también con el campo de la formación inicial y continua de profesores” (p.6). En la producción de conocimiento, la didáctica incluye a los actores de los otros espacios a los que hacía referencia Reuter (2013) y concibe la investigación como una tarea colectiva en la que participan tanto investigadores como profesores, formadores y estudiantes.

- **Las líneas prioritarias en la investigación didáctica**

Desde una postura implicacionista, si los intereses de la investigación surgen del terreno mismo de las prácticas, necesitamos, evidentemente, definir de antemano qué tipos de prácticas son competencias de la didáctica. Sin entrar en profundidad en las discusiones epistemológicas sobre la conformación de la disciplina, –para ello podemos dirigirnos a los trabajos de Bronckart et Schneuwly (1991) o Bombini (2018), entre otros–, partimos del hecho de que la didáctica define los límites de su territorio a partir de lo que Brousseau (2007) denominó “*situación didáctica*”, situaciones educativas que se generan por la interrelación de tres componentes, comúnmente denominado “*triángulo didáctico*”: *docente, alumno y saber*.

La situación didáctica incluye *la situación de enseñanza*, que implica la organización del *medio* por parte del profesor con el fin de volver accesible un objeto de saber, y *la situación de aprendizaje* del alumno, que organiza el *medio* con la intención de asimilar el contenido de saber. Las didácticas específicas se caracterizan y se construyen, según Reuter (2013), por la especificidad del *saber* u objeto de enseñanza-aprendizaje. Estas, por lo tanto, se interesan por las situaciones de enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares.

La investigación puede tomar varios caminos, el de la descripción de los fenómenos observados, el de la explicación o el de la comprensión del funcionamiento del sistema didáctico, o, siguiendo la lógica de Ricoeur (2017), el de la descripción y la explicación que permiten llegar a una comprensión del objeto de estudio. Cualquiera fuera el camino elegido, podríamos identificar los puntos prioritarios de la investigación didáctica tomando como base el *sistema didáctico* (Reuter, 2013).

El primero de ellos, centrado sobre el elemento *objeto de saber* o *contenido*, suscita una serie de problemáticas de tres tipos en función de las relaciones que este establece con los otros elementos: *contenido-docente*, *contenido-alumno*, *contenido-saber disciplinar*. El primero de ellos se interesa sobre los procesos de semiotización que el docente efectúa sobre los contenidos a enseñar (cf. Schneuwly, 2000), mientras que el segundo, en los procesos de aprendizaje y asimilación de los contenidos de saber. Para ello, la didáctica, concebida como una disciplina de *borde* o punto de intersección entre diversos campos, debe recurrir a los aportes de otras disciplinas tales como la psicología del aprendizaje, la pedagogía para explicar los fenómenos que observa. Las problemáticas de la relación *contenidos-saber disciplinar* se pueden organizar en lo que Chavallard (1991) denominó *transposición didáctica*. En esta línea, la didáctica funciona como puente entre las disciplinas de referencia, la lingüística, la crítica literaria, las matemáticas, etc., y las disciplinas escolares, lengua y literatura, matemáticas, etc. Las investigaciones se focalizan por los procesos de transformación de los *saberes sabios* de las disciplinas científicas en *saberes enseñados*. Los resultados de estos estudios se convierten en el referente directo de las disciplinas escolares, quienes constituyen su objeto de saber a partir de las reflexiones realizadas en el seno de las didácticas y no de las efectuadas en el campo de las disciplinas científicas.

Tal como lo define Schneuwly (2008), la didáctica tiene la capacidad de tomar los saberes producidos por las disciplinas de referencia, transformarlos en función de la economía del saber que la escuela demanda y ofrecer a las disciplinas escolares un objeto de saber adaptado a sus fines.

Los *sujetos* de la situación didáctica son, también, objetos de interés de las didácticas. Cada uno de estos produce situaciones determinadas en relación con el objeto de saber: una manera de *ser*, de *hacer* y de organizar los medios con fines didácticos en un tiempo y espacio determinado. Por ejemplo, con el foco puesto en el docente, las investigaciones se interesan en la organización de los medios, materiales y discursivos, y en la transformación de la situación áulica que este efectúa con el fin de hacer emerger determinados conocimientos en los alumnos y transformarlos en objeto de saber. Cada didáctica específica se interesará por los tipos de medios que el profesor utiliza en relación con la especificidad del objeto de saber. Existen estudios que van más allá del tecnicismo al que pueden estar relacionados estos procesos y colocan a los docentes como sujetos sociales sensibles a visiones y concepciones propias de las prácticas enseñanza. Este es el caso de las investigaciones del grupo PLURAL (Cambra Giné, Palou *et al.* 2000) de la Universitat de Barcelona, que relaciona el proceso de toma de decisión de los maestros y profesores no solo con saberes didácticos, sino también con sistemas de creencias y representaciones sociales. Cicurel (2011) se va a interesar, además, por las emociones de los profesores y en las decisiones que se producen en el acto mismo de la enseñanza en función de la situación de interacción. En cuanto al alumno, las didácticas se interrogan sobre la organización que este hace del medio en su proceso de aprendizaje y en la semiotización que produce el *acto instrumental* (Vygotsky, 2009). La relación que estos sujetos establecen con el objeto de saber no puede ser abordada sin la dimensión contextual de la situación de enseñanza. Los factores tiempo y espacio son elementos condicionantes del clásico *triángulo didáctico*.

La *ingeniería didáctica*, es decir, los medios que posibilitan la relación de los *sujetos* con el *objeto de saber*, también, representa un tema de interés. Esta línea se interroga, por ejemplo, sobre la relación de causalidad entre un instrumento y su objeto, como sostiene Vygotsky (2009), la capacidad de una herramienta, material o simbólica, de ponernos en contacto o apropiarnos del objeto deseado. El desarrollo de la ingeniería didáctica es uno de los campos que más intereses despierta en las investigaciones didácticas, puesto que es el que ofrece respuestas concretas sobre la elaboración y la puesta en práctica de dispositivos de enseñanza.

La creación de materiales didácticos y de actividades innovadoras se encuentra en el horizonte praxiológico de las investigaciones en esta línea. Los estudios sobre el *discurso didáctico* de los profesores pueden ser incluidos dentro de la ingeniería didáctica. Los enfoques interaccionistas y accionales asumidos por algunos investigadores de la didáctica de la lengua (Cicurel, 2007) ven en los discursos que se construyen y que circulan en el aula actos de habla propios de una práctica social bien definida. El “discurso didáctico” es definido por Cicurel (2011) como una interacción con una finalidad *cognitiva* puesto que el objetivo último es el desarrollo de los saberes del *otro*; con *roles* definidos en función de estatus de los participantes (experto, aprendiz), roles que pueden ser (re)negociados en función del contexto y las culturas educativas; una interacción planificada previa a la clase pero que está sujeta a los eventos o fuerzas de cooperación y resistencia de la situación del aula; una interacción que tiene lugar en un tiempo limitado y que requiere de una mayor atención por parte de los participantes; una interacción que da lugar a la aparición de *actividades didácticas* más o menos formalizadas que se caracterizan, entre otras, por la presencia de consignas, discurso de prescripción y de compromiso de acción; una interacción que se desarrolla a partir de ciertos *rituales* bien definidos y conocidos por los participantes (presentación del tema, pregunta del profesor, respuesta del alumno, validación o evaluación de la respuesta, etc.). Podemos agregar además la función multimodal y plurireferencial del discurso didáctico. El discurso se refiere y se apoya en una multiplicidad de símbolos, gestos corporales, imágenes, códigos escritos, icónicos, etc. para alcanzar sus objetivos. El discurso de los docentes es considerado, desde esta perspectiva, un instrumento simbólico complejo que guía, orienta, da instrucciones, entre otras acciones, con la intención de producir el aprendizaje en los alumnos. En esta línea, la didáctica de la lengua se apropia de teorías y metodologías propias de la sociolingüística, la etnolingüística y el análisis del discurso, pero se va a diferenciar de estas por su finalidad: no le interesa estudiar los discursos o el uso de la lengua en sí sino observar cómo los discursos y la lengua es utilizada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un contenido disciplinar. Los trabajos de Cicurel (2002, 2011) y los de Bucheton (2008) pueden ser considerados ejemplos de investigaciones que se orientan hacia esta perspectiva.

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

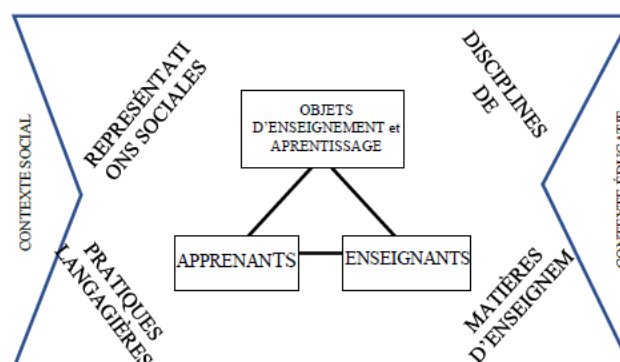
- **La reflexión epistemológica: la generación de nuevas prácticas de investigación**

La investigación epistemológica de las didácticas debe ser, aún hoy, una línea de trabajo que los centros de formación y los programas de doctorado deberían ofrecer. La generación de teorías produce, también, nuevas prácticas de investigación. Por ejemplo, durante muchos años hemos venido utilizando, con cierto orgullo, el *triángulo didáctico*. Tocar este constructo nos llevaría a cuestionarnos sobre los límites que la misma didáctica general a construido con mucho esfuerzo para definirse como campo específico. Pero, con solo revisar los trabajos de Brousseau (2007) sobre la *situación didáctica*, nos damos cuenta de que, a ese perfecto triángulo, le falta un elemento: el *contexto*. Para el autor, toda situación de enseñanza y de aprendizaje construida en torno a un objeto de saber se genera a partir de las condiciones que el contexto ofrece.



Incluso Chevallier (1991) recurre al *contexto* para definir la cronogénesis y topogénesis del saber del tiempo didáctico. Algunos especialistas, según Reuter (2013), sostienen que el contexto se transforma en el transcurso de la situación de enseñanza y, por lo tanto, para los intereses de la investigación, este no ofrece datos estables en el análisis de la situación didáctica. Para Dabéne (2005, p. 34), el triángulo didáctico es insuficiente para explicar y comprender la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y propone, en su lugar, hablar de *constelación didáctica*, Figura 1, en el que incluye el *contexto social* y el *contexto escolar*. Las investigaciones etnográficas, la sociología (Losego, 2015, 2016a, 2016b) y la misma sociolingüística (Bixio, 2003, 2012) se han interesado por la problemática de los sujetos en contextos socioculturales concretos. La incursión de estas disciplinas en el terreno escolar ha permitido a las didácticas observar fenómenos que se producen en el acto didáctico, como las prácticas de desigualdad social que afectan al aprendizaje de los alumnos (Bautier & Rayou, 2009) o los factores socioculturales que intervienen en las prácticas de lectura y escritura en el aula (Rockwell, 2005). Dentro de esta perspectiva en la que las didácticas toman contacto con los estudios socioculturales no podemos dejar de citar los trabajos de Bixio (2003) quien, desde la sociolingüística, aboga por una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. En la misma línea, Iturrioz (2010) propone mirar las prácticas de escritura en la escuela atendiendo “a los aspectos políticos y culturales en los esos textos son producidos [...], a las circunstancias de producción [...], a la necesidad de pensar a esos sujetos escritores desde sus pertenencias identitarias, reconocer la historia y el peso que las mismas tienen y que se manifiestan en forma de variaciones lingüísticas y discursivas” (p. 39).

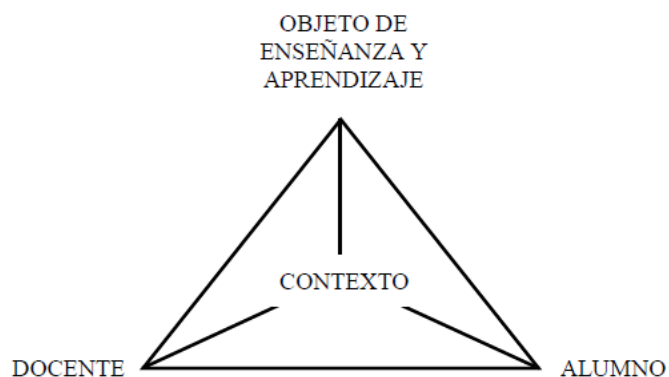
Figura 1: Constellation didactique



Fuente: Dabéne, 2005, p.34

Haciendo una hipótesis epistemológica, se podría reducir la *constelación didáctica* de Dabéne e imaginar un sistema de cuatro elementos, Figura 2, con la incorporación del *CONTEXTO* como elemento determinante que interseca las interrelaciones entre *docente, alumno y saber*. Esta expansión del sistema tradicional impactaría en la actividad científica al validar la inclusión de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje efectivas en el campo de la investigación, puesto que, como toda práctica, esta está situada y, por lo tanto, no es posible diluir su simbiosis con el contexto. El problema de la inestabilidad del contexto sería abordado desde la diacronía del tiempo didáctico. La noción *espacio-tiempo* que aporta esta expansión del sistema nos acercaría más a una *antropología de la didáctica* en el sentido de Chevallard (1991) y nos llevaría a una explicación y comprensión más realistas de las prácticas efectivas que se generan en torno a los contenidos de saber.

Figura 2: Sistema didáctico expandido



La expansión del triángulo didáctico, producto de una investigación de tipo epistemológico, validaría ciertas prácticas de investigación, como las propuestas por Bombini (2018), y ampliaría nuestra visión sobre cuáles son nuestros temas de interés.

Cualquiera fuera la línea o el camino que siga la investigación didáctica, esta debe dar cuenta de una forma u otra de las relaciones que se construyen y se establecen en el sistema didáctico. Los caminos que hemos propuesto son puertas de entrada y no puntos de exclusión. La focalización sobre uno de los elementos del sistema permite precisar las problemáticas, pero estas problemáticas mantienen su anclaje con los otros elementos. Esto es lo que permite diferenciar una investigación en didáctica de cualquier otra.

## UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La focalización sobre uno de los elementos del sistema didáctico nos permite, tal como nos hemos referido en el párrafo anterior, explicar y comprender el funcionamiento de las relaciones que los sujetos establecen en torno a un objeto de saber en un contexto y un tiempo determinado. El propósito que perseguimos con este párrafo es demostrar, a través del ejemplo de un estudio empírico, cómo las problemáticas en torno a los dispositivos de formación nos llevan, indefectiblemente, al interior del sistema didáctico mismo.

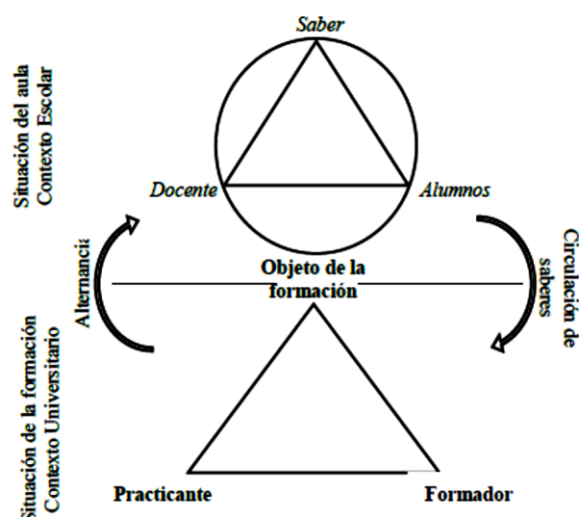
Situados en el nivel o contexto universitario, la investigación que presentaremos se ubica en la línea de la ingeniería didáctica, según Dolz y Gagnon (2017), y dentro de los intereses de la didáctica de la lengua y la literatura sobre la formación inicial docente. En concreto, el estudio trata sobre los dispositivos de formación y aborda la problemática de su instrumentalidad o capacidad mediadora entre los sujetos y el objeto de saber. Pero antes de exponer los procedimientos metodológicos y los resultados de esta investigación, algunas precisiones sobre el campo disciplinar de la formación docente.

- **Una didáctica de la formación docente**

El interés por los dispositivos de formación docente es uno de los temas prioritarios de lo que la tradición francesa denomina la *didactique professionnelle* (Pastré, 2011). La definición de dispositivos de formación es muy amplia y depende de la perspectiva en la que nos posicionemos, sin embargo, lo podemos caracterizar como un conjunto de medios materiales, simbólicos y humanos, correspondientes a una forma de socialización particular y destinados a facilitar un proceso de aprendizaje o de desarrollo profesional (Demaizière, 2008). El dispositivo de formación, desde una visión vygotskiana, es un instrumento artificial, social e histórico que funciona como mediador entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva, el instrumento no solo es un elemento mediador, sino que también modifica el comportamiento del sujeto que lo utiliza, creando así un *acto instrumental* (Vygotsky, 1930/1985). La didáctica profesional se interesa en la ingeniería de los dispositivos y su capacidad transformadora, ya sea en el desarrollo de una actividad o en el aprendizaje de nuevos saberes.

Portugais (1995), desde el campo de la didáctica de las matemáticas, se interesó en la teoría de la *situación didáctica* de Brousseau. Observó que, durante las prácticas de enseñanza, la situación de la formación se construye por el contacto de dos situaciones diferentes, Figura 3. La primera está integrada por los sujetos de la formación: el formador y el practicante. El *objeto de saber* de este sistema son los saberes relativos a la acción didáctica. La segunda situación es la que se desarrolla en el contexto escolar, en la que el practicante asume el rol de profesor. En esta, el *contenido de enseñanza* es el saber específico de la disciplina: lengua, literatura, etc. En esta teoría, vemos la importancia que cobra el contexto para poder definir la situación de enseñanza. Portugais sostiene que la situación didáctica del aula representa el *objeto de saber* de la situación de formación y que ambas situaciones se autorrefieren y autorregulan mutuamente.

Figura 3: La doble triangulación de las prácticas de enseñanza en la formación docente



En un sistema de *doble triangulación*, como el de las prácticas de enseñanza de la formación inicial, la eficacia del dispositivo en términos de aprendizaje y desarrollo profesional depende de su *capacidad instrumental* para poner en contacto las dos situaciones didácticas, de servir a la circulación de saberes que se genera por la *alternancia de contextos* que experimenta el practicante entre la situación de la formación y la situación del aula. La eficacia del dispositivo es entendida, en otras palabras, por su capacidad de transformar el comportamiento o el actuar de los practicantes en función de las prácticas efectivas que experimentan.

- **El guión conjetural y el autorregistro como problema de investigación**

El programa de formación de profesores en Letras de la Universidad de Buenos Aires utiliza un dispositivo innovador que tiene la finalidad de problematizar las prácticas desde un modelo reflexivo y de funcionar como punto de encuentro de la alternancia entre la situación de formación y la experiencia sobre el terreno. Estos dispositivos son conocidos por el nombre de *guiones conjeturales* -narraciones proyectivas- y *autorregistros* -narraciones retroproyectivas- (Bombini, 2012). Preguntarnos por el funcionamiento de estos dispositivos desde el punto de vista didáctico es entrar al sistema didáctico de la formación docente por la puerta de los *medios*, en el sentido de Brousseau, lo que nos lleva a una de la problemática central de las investigaciones en didáctica: *los medios que introduce el profesor para que el estudiante efectúe la junción con el saber y la manipulación que este hace de los medios ofrecidos*.

Ante estos dispositivos de formación nos preguntamos *¿en qué medida estos funcionan como instrumentos del sistema didáctico de las prácticas de enseñanza?* y *¿cómo la manipulación de estos instrumentos permite la construcción de saberes prácticos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura?* Estas dos problemáticas nos llevaron a focalizarnos en *la esfera de actividad de la proyección de la acción*, es decir, la planificación de clases, *la esfera de actividad del retorno*, el momento de la reflexión y análisis de las clases dadas, y en *la esfera de la actividad de la interacción didáctica*, la interacción entre el formador y el practicante. Con esfera de actividad nos referimos a la idea de Bajtín (2012), quien sostiene que toda actividad humana contextualizada está relacionada con un uso particular del lenguaje. Esta perspectiva nos permite abordar los discursos que se generan estas tres actividades, propias de las prácticas de enseñanza: *la planificación, el retorno y la interacción didáctica*.

Cuatro perspectivas teóricas, todas provenientes de distintos campos del saber, nos permiten construir nuestro posicionamiento ante las prácticas. La primera de ellas es *la teoría de la actividad histórico-cultural* de Engeström (2015) quien nos permite explicar y comprender *qué y cómo* los sujetos aprenden mientras resuelven conjuntamente una actividad cotidiana. En relación con esta, la *teoría interaccionista* de Goffman (1973) y las *teorías sociales y fenomenológicas* de la acción racional (Schütz, 2008), las cuales nos hablan, desde una perspectiva sociológica, de la regulación del comportamiento de los sujetos en los momentos de interacción. Por último, *la teoría social del conocimiento* (Vygotsky, 2009; Bruner, 2002).

A partir de estos cuatro pilares teóricos nos hemos acercado a nuestra problemática con la concepción de que las prácticas conforman un sistema de actividad en sí mismo y que la asimilación de conocimientos es el producto del desarrollo de la actividad, de la resolución conjunta de problemas concretos y conflictos y de la interacción (verbal) entre los sujetos implicados.

- **Contexto y corpus de datos**

Los sujetos sobre los que esta investigación se interesa son los profesores formadores (didactas de la lengua y la literatura) y los practicantes o estudiantes de las Prácticas de Enseñanza de la formación inicial del profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. En cuanto a la delimitación temporal, los datos recolectados corresponden al periodo de prácticas de 2017, que comprendió los meses de agosto a noviembre.

El corpus de datos se constituye esencialmente de documentos escritos entre los profesores formadores y los practicantes, es decir, de *guiones conjeturales* y *autorregistros*. Estos dispositivos contienen interacciones verbales escritas, cuyas temáticas son las planificaciones de las clases y las experiencias vividas sobre el terreno<sup>1</sup>. El guión conjetural funciona como un instrumento discursivo que sirve a la actividad de planificación de secuencias didácticas. Los practicantes, a partir de información recolectada durante las observaciones de los cursos, imaginan escenarios hipotéticos de situaciones de clases y relatan en un tiempo futuro (narración proactiva) las actividades que realizarán en cada encuentro, los objetivos que persiguen, los materiales que utilizarán y justifican sus decisiones. Al estilo de un guión de cine, los practicantes escriben los diálogos que tendrán con los alumnos, describen las reacciones que esperan que los alumnos tengan ante tal o cual actividad. Como género de escritura reflexiva, los guiones conjeturales presentan segmentos en los que los practicantes se ven a sí mismos como actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, expresando sus dudas y temores, pero también dejando entrever la historicidad de sus actos, sus trayectorias de aprendizaje y todo un sistema de representaciones y creencias que van más allá de los saberes adquiridos durante la formación universitaria. Una vez que estos guiones están escritos, los practicantes los suben al *campus virtual* de la cátedra para que tanto el formador como los otros practicantes puedan leerlos y hacer comentarios, sugerencias o preguntas.

---

<sup>1</sup> Para más detalles sobre las características discursivas de los guiones conjeturales y los autorregistros, consultar Bombini (2012, 2018).

Esto genera todo un intercambio o una “ida y vuelta” entre los practicantes y el formador:

(Guión conjetural de Julieta) “...Seguramente haré una brevísima 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...”

**Elena** (*compañera de Julieta*) ¿Qué características tiene la institución en la que vas a trabajar?

**Julieta:** Es una escuela pública y todos tienen celular (smartphone, me fijé en esto durante mis observaciones) y la netbook que entrega el Estado.

**Martina** (*formadora*): 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...

**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?

**Valeria** (*Compañera de Julieta*): Otra opción es que lo subas a un drive y copiás el link en el pizarrón.

**Leonardo** (*Compañero de Julieta*): 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.

**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.

**Martina:** Muy bien también!!

En cada respuesta se modifican las actividades originales, ya sea por recomendaciones, por los aportes de cada participante o por petición directa del formador. Las actividades originales que han sido reformuladas no se suprimen del guión, simplemente se especifica que no realizaran. De esta forma quedan registradas las trazas de las distintas transformaciones que ha sufrido el guión conjetural.

Una vez que los guiones están “aprobados” o validados por los formadores, los practicantes pueden entrar en las escuelas y dar sus clases. Al finalizar cada clase, los practicantes escriben los *autorregistros*, relatos retroactivos que narran desde una primera persona lo sucedido en la clase.

En estos textos reflexivos quedan plasmadas las impresiones de los practicantes respecto a las actividades propuestas, a sus propias acciones y la de los alumnos. Los autorregistros son compartidos a través del campus virtual para que sean leídos y comentados. Al igual que los guiones conjeturales, los relatos de los practicantes son el objeto de una interacción de toda la comunidad de práctica.

## METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

A partir de un análisis interpretativo-hermenéutico (Ricoeur, 1988, 2000) de los datos recolectados, hemos buscado las relaciones entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la actividad discursiva que se produce a través de la utilización de estos dos dispositivos. El procedimiento del análisis consistió en la identificación de los saberes que se movilizan en la planificación de la acción, *los guiones conjeturales*, y en el retorno, *los autorregistros*, y en la observación de cómo estos saberes se transforman en la interacción didáctica a través de una negociación de sentidos. En cuanto a estas transformaciones, intentamos identificar las causas que las provocan, lo que nos obliga a mirar la relación de las estrategias discursiva de los formadores y la experiencia de las prácticas con los procesos cognitivos de los practicantes. Por ejemplo, en uno de los casos analizados, Laura, la practicante propone leer el cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. Como actividades de prelectura, primero introduce un poema que aborda el tema de los límites entre el sueño y la realidad y, luego, propone realizar hipótesis de lectura a partir del título y el contenido del epígrafe del cuento. Ante estas dos actividades, Martina, la formadora dice:

**Martina:** Vale! Siempre son buenos disparadores... Lo que me preguntaba es que, si teniendo esto [*lectura del epígrafe*] como actividad previa a la lectura, ¿será necesario leer el fragmento antes citado [*el poema*]? (más que nada porque ya anticipa mucho... Ojo, quizás esto sea provechoso, aunque para mí le saca un poquito de misterio o gracia: imagino que cuando lean que duerme o tiene una pesadilla, ya podrían intuir –quizás no- que se trata de ese mismo juego entre sueño y realidad) Se entiende? [G1-UD2-L75-80]<sup>2</sup>

El contenido que está trabajando la formadora en este caso es sobre la utilización de los dispositivos de predicción de la lectura.

---

<sup>2</sup> La codificación indica el número del corpus (G1), el código de la unidad de análisis (UD2) y la localización en el cuerpo del texto (L75-80)



El saber no aparece mencionado directamente, sino que es abordado mediante las preguntas que presentan situaciones hipotéticas contrarias a las imaginadas por Laura. Luego, la utilización de una serie de estrategias de cortesía (Kerbrat-Orecchioni, 2005) le permite no atacar de manera directa la propuesta de la practicante. El conjunto de estas estrategias discursivas provocó que Laura se diera cuenta de lo que produciría si utilizaba los instrumentos que proponía y decidiera modificar sus actividades:

**Laura:** Comprendo. Creo que, si bien tenía en cuenta la “sorpresa” de la inversión final en lo real/onírico, no estaba pensando en que el hecho de la posibilidad de ser un sueño también sorprende al principio, cuando ingresa la escena de la guerra florida al relato. Quitaré esta parte introductoria. Pensé en mostrarles algunas pinturas de Dalí, especialmente aquellas que juegan con la percepción mostrando dos posibilidades (o más) de lectura visual según la mirada, y relacionarlo con el cuento ya visto y con esa “sensación” que nos deja de “vacilar” (...) [G1-UD2-L81-86]

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

- **Esferas de actividad y discursos**

El análisis efectuado sobre el corpus de *guiones conjeturales* y *autorregistros* nos permitió observar cómo se construyen los discursos en relación con las esferas de actividad. Respecto a la esfera de actividad de la planificación, en *los guiones conjeturales* hemos identificado que los practicantes proyectan sus acciones en función de una diversidad de saberes o estructuras cognitivas de distintas naturalezas. Estos saberes poco tienen que ver con las teorías oficiales aprendidas durante la formación teórica. Los practicantes basan sus acciones en preconcepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las prácticas de lectura y escritura, etc. conformadas históricamente en sus trayectorias personales como aprendices.

Estas preconcepciones, relacionadas con *creencias* y *representaciones*, en el sentido de Boudon (2008) o Moscovici (2013), influyen directamente en el proceso de toma de decisiones didácticas. Por otro lado, las teorías oficiales se ven modificadas por la influencia de este sistema de saberes implícitos crenado un repertorio didáctico personalizado y subjetivo. Estos saberes de referencia se manifiestan discursivamente en las justificaciones o en las explicaciones de los motivos de las actividades propuestas. Los tipos de discursos que prevalecen en este dispositivo son el narrativo hipotético y la reformulación.

En cuanto a la esfera de actividad del retorno, *los autorregistros* muestran las interpretaciones que los practicantes efectúan de sus propias experiencias. Estos relatos en primera persona nos permiten entrar en los sistemas de significaciones de los practicantes e identificar las asociaciones de los significados y la forma que adquieren los nuevos conocimientos adquiridos por la experiencia. Como sostiene Kaufmann (2004), la importancia de los *relatos biográficos* no radica en la cuestión de la veracidad de los hechos o en el grado en que reflejan la realidad del sujeto, sino en el sentido que el *yo-biográfico* da a su experiencia. La introspección que requiere la escritura reflexiva y el retorno a la acción vivida permite a los practicantes dar un nuevo significado a lo experimentado. Al igual que en la planificación, los sistemas de creencias, representaciones y saberes de referencia funcionan como filtros en la interpretación de los hechos. Estos sistemas orientan sus miradas sobre los eventos que les son significativos y les asignan una valoración, positiva o negativa.

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

- **Los dispositivos y su función instrumental en la actividad de las prácticas**

En relación con nuestra problemática principal, la función instrumental de los guiones conjeturales y los autorregistros en la actividad de las prácticas, estos dispositivos no representan un objeto en sí mismo dentro de la formación, es decir, la escritura de estos textos no son el objetivo final de la actividad ni son el objeto de una evaluación por parte de los formadores. Producir los guiones conjeturales permite a los practicantes verbalizar o “poner en palabras” la actividad mental de la proyección de la acción, poner en evidencia sus temores, las tensiones internas y las dudas que experimentan. A diferencia de otros dispositivos de planificación de clase más clásicos, que poseen una estructura canónica y son el objeto de una evaluación y un requisito ineludible antes de entrar al aula, los guiones conjeturales funcionan como un instrumento material (y simbólico a través del sistema de la escritura) del pensamiento hipotético de la planificación de la acción. Según Schütz (2008), la proyección de la acción racional es un proceso mental de formulación y reformulación de hechos futuros hipotéticos a partir de la fijación de objetivos. El sujeto modifica constantemente sus proyectos de acción en función de la aparición de nuevas evidencias o información. El guión conjetural vehiculiza ese tipo de pensamiento al permitir a los practicantes reformular sus clases a partir de la adquisición de nuevos indicios provenientes, ya sea de los formadores o del contexto mismo de la acción. Esto se evidencia por su carácter de textos inconclusos o abiertos.

En cuanto a la esfera de actividad del retorno, *el autorregistro* posibilita dos fenómenos estrechamente relacionados: la alteridad y la explicitación de los sentidos subjetivos. La alteridad, desde una perspectiva bajtiniana, consiste en la construcción de la consciencia del *Yo* frente a la palabra del *Otro*. El hombre no habla de sí mismo ni del otro, sino que dialoga consigo mismo y con otro. Para Bajtín (2012), el diálogo no es un procedimiento para descubrir un *ser* preexistente, sino para construir un *ser*, cuando el diálogo se detiene, todo se detiene. En su relato, el practicante observa desde un *aquí-ahora* (momento de reflexión después de la clase) la acción de su *Yo* en un *allá-antes* (momento de la clase). Desde su *aquí y ahora*, valora su experiencia, pero esta valoración la realiza en diálogo con un *Otro*, el formador o un compañero. Su discurso no es un monólogo ni una verbalización de emociones y apreciaciones dirigidas a sí mismo. El relato de los hechos es un diálogo que establece con los otros.

El dialogismo del *autorregistro* produce que los practicantes construyan una imagen de sí, una identidad docente en función de las expectativas de los otros, de los ideales de las prácticas docentes y de sus sistemas de valores, representaciones y creencias.

En cuanto a la explicitación de los sentidos subjetivos, en su interpretación del evento didáctico pasado, el practicante deja trazas de sus puntos de vista y, al hacerlo, emergen a la superficie las estructuras mentales que regulan su comportamiento. La interpretación de la experiencia se realiza a partir de los esquemas de percepción, de evaluación y de acción que cada sujeto construye históricamente. Para la fenomenología, estos sistemas de interpretación dependen de la situación biográfica concreta de cada persona. Estos están en estrecha relación con el comportamiento humano; uno actúa en función de ciertas normas y valores culturales, pero también a partir de representaciones y creencias individuales. En el relato de los eventos experimentados, los practicantes dejan implícitamente en sus discursos trazas de significaciones cristalizadas y fuertemente ancladas a saberes socioculturales implícitos en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la segunda pregunta, *¿cómo la manipulación de estos instrumentos permite la construcción de saberes prácticos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura?*, la versatilidad discursiva de estos dispositivos posibilita que estos se ajusten a las necesidades de cada esfera de actividad. Del lado de la planificación, la construcción de los *guiones conjeturales* a partir de instancias de interacción verbal permite que el pensamiento de la acción se efectúe de manera conjunta. El objeto de la interacción es la acción futura. Por lo tanto, cada intervención contribuye a construirla, aportando elementos, soluciones o experiencias que hacen que la proyección de la acción sea el resultado de una actividad colectiva. Detrás de cada actividad propuesta, hay un saber de referencia que puede provenir de un marco teórico preciso o de una elaboración personal a partir de la experiencia de las prácticas. Cuando los practicantes incorporan en sus guiones conjeturales las actividades propuestas o sugeridas por sus compañeros y el formador, se apropian al mismo tiempo, conscientes o inconscientemente, de estos saberes de referencia. En este proceso de apropiación, los saberes nuevos pueden entrar en conflicto con los saberes prexistente, lo que produciría ciertas transformaciones en sus repertorios didácticos, o ser asimilados sin mayor resistencia, lo que nos llevaría a hablar de una evolución de sus repertorios.

Cualquiera fuera el caso, los significados de esos saberes se ven afectados y modificados por el contacto con los saberes preexistentes. La construcción de saberes en la instancia de planificación se efectúa desde la resolución conjunta de problemas. Esto produce una significatividad mayor en los tipos de saberes construidos.

### CONCLUSIONES

La escritura de las prácticas como instrumento de formación se encuentra dentro de la órbita de los intereses de la investigación didáctica. El estudio sobre *los guiones conjeturales y los autorregistros* nos llevó a cuestionarnos no por la naturaleza del instrumento ni por sus características discursivas, sino en cómo estos dispositivos funcionan en el sistema didáctico de la formación. Los resultados obtenidos nos posicionan en el centro de los debates didácticos, la creación y la manipulación de los *medios* en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. El estudio presentado nos permitió explicar y comprender los procesos didácticos que se desarrollan con la manipulación de estos dispositivos en la formación de profesores en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta comprensión del evento didáctico de la formación docente permite a la didáctica pensar en su horizonte praxiológico en prácticas que puedan significar un mejoramiento en otros contextos de enseñanza.

El estudio presentado nos permite demostrar que la investigación didáctica puede valerse de distintas perspectivas teóricas y recurrir a otros campos disciplinares sin poner en riesgo su autonomía. La construcción del campo de las didácticas como disciplinas de fronteras les otorga una elasticidad epistemológica que valida su acceso a las producciones de saberes de sus referentes, apropiarse de ellos y adaptarlos a sus necesidades. De esta forma, los conocimientos que la investigación didáctica genera se convierten en los referentes directos de las disciplinas escolares, puestos que su finalidad, más allá de explicar y comprender, es intervenir en las prácticas de enseñanza contextualizadas en torno a un objeto de saber determinado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris: PDF.

- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado, *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 2(2).
- Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las interacciones escolares. En Gustavo Bombini, *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblios.
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El hacedor.
- (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. DOI: [10.5565/rev/jtl3.784](https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784)
- Boudon, R. (2008). *Le relativisme*. Paris: PUF.
- Bronkard, J.-P., et Schneuwly, B. (1991) La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable, *Éducation et Recherche*, 13, 8-26. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>
- Brousseau, G. (2007). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle, Dans D. Bucheton (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. (pp. 7-14). Paris: De Boeck Supérieur.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambra Giné, M., Palou, J. et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura & Educación*, 12(1-2), 25-40. DOI: 10.1174/113564007780961651
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage éditions
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, *AILE*, 16, 145-164. <http://journals.openedition.org/aile/801>
- (2007). CHAPITRE 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. Dans : Itziar Plazaola Giger éd., *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques* 149-150, 41-55. DOI : 10.4000/pratiques.1693

- Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 15-34). Bruxelles : De Boeck.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment, *Alsic*, 11(2), DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2017). « Didactique des langues ». Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp.183-187). Paris: UPF
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. (2da Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*. Paris: Minuit.
- Iturrioz, P. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5. 36-53.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Losego, P. (2015). DOSSIER Sociologie et didactiques : traverser les frontières. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-3.htm>
- Losego, P. (2016a). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Education et didactique*, 10-3, 67-76. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/363>
- Losego, P. (2016b). Sociologie, didactiques et la notion de "collectif". Dans Y. Matheron, G. Gueudet, V. Celi, C. Derouet, D. Forest, M. Krysinska, S. Besnier (Eds.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIIIe école d'été de didactique des mathématiques Brest (Bretagne)*, (pp. 205-222). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale : Textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: UPF
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.

- Reuter, Y. (2013). « Didactiques ». Dans Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 69-73). Bruxelles: De Boeck.
- Ricœur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Catedra.
- (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares, *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Les outils d'enseignement du français*. 22, 19-38, doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss (éd.), *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (pp.47-59). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chiss.2008.01.0047.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck
- Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. En Schneuwly, Bernard, Bronckart, Jean-Paul (eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Barcelona: Crítica

## ACERCA DEL AUTOR

Marcos Maldonado es doctor en Didáctica de Lenguas, Artes y Ciencias Humanas, mención internacional, por la Universidad de Barcelona. Ha realizado un postdoctorado en la Universidad de Ginebra, Suiza, sobre la regulación del aprendizaje en la autoevaluación y los textos reflexivos en la formación docente. Actualmente se desempeña como investigador del grupo AFORDENS (Aprendizaje, formación y desarrollo profesional en la enseñanza) de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra e investigador asociado al Laboratorio DILTEC (Didáctica de lenguas, de los textos y de la cultura) de la Universidad de la Sorbonna-Nouvelle, París, Francia. Sus principales temas de investigación son los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y continúa docente, el desarrollo del repertorio didáctico y las entrevistas de auto-confrontación entre formadores y practicantes o docentes en formación.