



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Rickenmann, René

Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una
identidad profesional

EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 435-463

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590210>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN Y ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL

René Rickenmann

Diretor de Pesquisa sobre
semiótica, educação, desenvol-
vimento e professor orientador
da Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Éducation de la
Université de Genève
Genebra [Suíça]
rene.rickenmann@pse.unige.ch

A
R
T
I
G
O
S

En el marco de este aporte presentaremos algunos elementos de reflexión sobre las relaciones que se establecen hoy en día entre las investigaciones sobre el análisis de las prácticas en situaciones de enseñanza-aprendizaje y la formación docente superior. Partiendo de los aportes del paradigma histórico cultural de la escuela rusa (VYGOTSKI, LEONTIEV, LURIA), y de la perspectiva antropológica en didácticas clínicas (CHEVALLARD, SENSEVY), mostraremos cómo se analizan hoy día los procesos que ligan la acción mediadora del docente, y de las tareas de enseñanza aprendizaje, a los procesos de desarrollo de la persona.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Profesionalización.
Enseñanza y apredizaje.

EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 435-463, jul./dez. 2007.

435

1 Introducción

A partir de ejemplos tomados de investigaciones llevadas a cabo en primaria, básica secundaria y formación superior, abordaremos la problemática de la doble mediación (SCHNEUWLY; MORO, 1998), pragmática y semiótica, en los procesos de formación. Este concepto de doble mediación implica que en el estudio de las prácticas educativas tengamos en cuenta tanto los formatos didácticos de la actividad conjunta de enseñanza aprendizaje como el rol fundamental que juegan los objetos y artefactos culturales en la evolución del medio didáctico (BROUSSEAU, MARGOLINAS). Mostraremos, en particular, que en esta dinámica de transformaciones del medio didáctico, docente y alumnos desarrollan una actividad conjunta como construcción de significaciones (MORO; RICKENMANN, 2004).

Abordaremos igualmente algunos elementos metodológicos desarrollados en el campo de la investigación en clínica didáctica que han permitido estudiar y describir los procesos de la doble mediación en la dinámica misma de las situaciones de enseñanza – aprendizaje.

Por último, mostraremos algunas pistas que se plantean actualmente en los dispositivos de formación docente a partir de la articulación entre estas metodologías de origen investigativo y el desarrollo de una postura reflexiva en los docentes en formación.

2 Redefinición de la noción de “profesionalización” en la educación superior: el ejemplo de la formación docente

Los años 1990 constituyen para la mayoría de las universidades en los países Europeos el comienzo de una década de profundos cambios en la concepción de la educación superior, especialmente en lo concerniente a la rela-

ción entre la formación y la práctica profesional. Dos aspectos manifiestan notoriamente este proceso: por una parte, la generalización de la “lógica de las competencias” en la definición de los programas y estrategias de formación; por otra parte, la emergencia de dispositivos de “formación en alternancia”, con una presencia cada vez mayor de actividades de formación realizadas en los ámbitos y terrenos profesionales.

Dentro de esta concepción de la profesionalización de las formaciones superiores, la investigación ha desarrollado básicamente dos tendencias. Una primera se ha fijado como meta el legitimar, a través de procesos de formalización y de socialización, los “saberes y discursos de la práctica”. Fuertemente inspirada de los aportes de la etnometodología (GARFINKEL), de la sociología (ALTET, 1994) y de la antropología (GEERTZ), esta tendencia en ciencias humanas y sociales abre un nuevo campo investigativo centrado no en la partición clásica en áreas y saberes disciplinarios que estructuran hoy todavía los programas de formación, sino en las prácticas socio profesionales (PERRENOUD, 2004). Las investigaciones realizadas dentro de esta perspectiva muestran que el estudio de las situaciones de trabajo da lugar a nuevos objetos y saberes indispensables para los profesionales en ejercicio, saberes que no han sido tradicionalmente incluidos en los programas de formación (BECKERS, 1999; PERRENOUD, 2004).

Una segunda tendencia, que desarrollaremos en el presente texto, se ha fijado como meta el estudio de la alternancia “teoría - práctica profesional” como proceso de formación. Respondiendo, en parte, al anti-academicismo desencadenado por los defensores más radicales de la primera tendencia, en especial aquellos defensores de las competencias como único parangón para estructurar las formaciones profesionales, las investigaciones han conducido al estudio de la alternancia entre prácticas académicas y prácticas laborales en tanto que dispositivo formador (VANHULLE, en imprenta).

La investigación sobre las prácticas profesionales de los docentes desde una óptica descriptiva es relativamente reciente. Este tipo de investigación

constituye la prolongación de una larga tradición de investigaciones en pedagogía experimental tanto en los Estados Unidos (CALDERHEAD, 1996) como en Europa (CRAHAY; LAFONTAINE, 1989). La evolución histórica del campo de la formación docente presenta características marcadas que permiten comprender las lógicas y procesos educativos que subyacen en los dispositivos de formación en alternancia.

1.1 Concepciones de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de sus relaciones

Un rápido recorrido por los principales modelos que han estructurado las prácticas pedagógicas nos muestra que éstos se han organizado en tres grandes conjuntos:

- Un primer grupo de modelos centrados en los procesos de “enseñanza”, dentro del cuál se destaca particularmente el conductivismo;
- Un segundo grupo de modelos centrados en los procesos de “aprendizaje”, dentro del cuál podemos destacar especialmente algunas aplicaciones constructivistas y socio-constructivistas y los modelos cognitivistas;
- Un tercer grupo de modelos centrados en la articulación enseñanza-aprendizaje, dentro del cual se destacan particularmente algunas versiones del socio-constructivismo y, sobre todo, los modelos inspirados en la perspectiva histórico-cultural de Vygotski;

El primer grupo considera el aprendizaje como “resultado” de la enseñanza, generalmente a partir de una concepción conducciónista como es el caso, por ejemplo, en la “pedagogía por objetivos”, que constituye actualmente uno de los instrumentos privilegiados para la gestión de los sistemas

educativos. Este grupo focaliza una concepción socialmente orientada y racional de la actividad que se manifiesta a través de la identificación clara del rol institucional de la escuela, especialmente en los currículos, programas y materiales pedagógicos.

El segundo grupo considera el aprendizaje como “proceso” de adquisición de conocimientos¹, a partir de una concepción (socio)constructivista de la actividad del niño, basada en los trabajos de Piaget. En lo que respecta a la estructuración y organización de la psique, esta perspectiva otorga un rol central a los actos y operaciones que el individuo realiza en interacción con su entorno físico y social. Para Piaget, el desarrollo infantil es un proceso de asimilación de informaciones externas que reorganizan (acomodación) los esquemas internos de la organización psíquica. Para el socioconstructivismo, prolongación de los primeros trabajos de Piaget, este proceso de desarrollo es esencialmente interno y se da por etapas, marcadas por la socialización paulatina de la actividad infantil². La noción de “conflicto socio-cognitivo”³ integra la dimensión social en esta descripción del desarrollo en la medida en que la negociación entre individuos sobre las significaciones de la realidad facilita los procesos de asimilación y acomodación (MUGNY; WILLIAM, 1983; PERRET-CLERMONT, 1984). Los trabajos constructivistas y socio-constructivistas fueron rápidamente utilizados para justificar y otorgar una base racional a los modelos pedagógicos centrados en la actividad del niño y de las pedagogías activas (CLAPARÈDE, DECROLY, DEWEY). La “pedagogía de proyecto” o la tendencia actual a privilegiar la organización de programas en términos de “competencias” (por oposición a los saberes) se inscriben claramente en esta tendencia. En este segundo conjunto el rol del profesor es generalmente el de planificar y organizar espacios para las experiencias a través de las cuales el alumno va a construir sus conocimientos.

Históricamente, la racionalización del fenómeno educativo, especialmente por parte de la psicología, tuvo como efecto una tendencia a la separación entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, definiendo

¹ Hacen igualmente parte de este conjunto los modelos de la cognición situada (LAVE; WENGER, 1991)

² Es decir que el aprendizaje y socialización del niño son considerados aquí como consecuencia de la evolución interna en términos de etapas o de niveles de desarrollo. En este sentido, desde esta perspectiva, el niño puede asimilar solamente los conocimientos para los cuales las estructuras internas de su psique están suficientemente adaptadas. Al alcanzar cierto grado de desarrollo, el niño puede asimilar y “reacomodar” sus esquemas internos.

³ “[...] la hipótesis que un proceso fundamental de esta interacción es el que suscita un conflicto entre centraciones opuestas que implican para su resolución la elaboración de sistemas que puedan coordinar diferentes acciones.” (PERRET-CLERMONT, 1984, p. 40).

en estos dos primeros conjuntos la tensión que ha estructurado a la institución escolar entre la función de transmisión de conocimientos y la de desarrollo de la persona. Tensión que encontramos reflejada igualmente en la evoluciones de las concepciones de la formación superior, de las relaciones entre lo teórico y lo práctico, entre la academia y la profesión, entre saberes y competencias...

El tercer conjunto considera el aprendizaje como resultado de una doble “mediación”. Articula varios elementos evocados, pero esta articulación conduce a una redefinición de las bases epistemológicas de los dos primeros conjuntos, particularmente en lo que respecta a la ‘concepción del desarrollo’ y a la ‘definición de la actividad humana’.

La perspectiva histórico-cultural no define la actividad como centrada en el sujeto sino como fundamentalmente colectiva. Contrariamente a los modelos que se acaban rápidamente de citar, la descripción histórico-cultural de las acciones y comportamientos de los sujetos se hace a partir de una definición “radicalmente” social del desarrollo humano, como lo subraya Luria con respecto a la concepción de Vygotski:

[...] para [Vygotski] el niño, incluso no separado físicamente y después biológicamente de la madre, era desde el comienzo un ser social y su actividad estaba orientada por completo desde el comienzo hacia el trato con el adulto, hacia la comunicación con él. (LURIA, 2001, p. 453).

En este sentido, la concepción del desarrollo de Vygotski es “triádica” (sujeto ↔ objeto ↔ sujeto) pues tiene en cuenta que el ser humano nace y se desarrolla en un medio que es fundamentalmente social y cultural:

- Por una parte, las interacciones del bebé se dan en un entorno que es a la vez “material y social”. Es decir que los contactos con el entorno material y con su propio cuerpo son contactos en los que aparece siempre,

de manera directa o indirecta, la “mediación” del “otro” (WALLON, 1974). Al principio, el “otro” es generalmente el adulto –la madre, el padre, el entorno familiar. Más tarde, el “otro” serán los miembros de la colectividad que acompaña al bebé, al niño, al joven, al adulto o al viejo en las actividades de la vida cotidiana (BRUNER, 1997);

- Por otra parte, este entorno material y social es fundamentalmente cultural. El mundo material y colectivo en el que nace y se desarrolla el bebé no es un mundo natural y primigenio. Al contrario, es un mundo “cargado de significaciones” culturalmente construidas: códigos, usos, costumbres, valores, y en general todo tipo de “artefactos” culturales son cristalizaciones de la experiencia humana que “mediatizan” y regulan las interacciones del bebé con su entorno físico y social. Las “significaciones” de objetos, de acciones, de comportamientos, constituyen un segundo aspecto de la mediación cultural de las interacciones del individuo con su entorno: es lo que Vygotski llama la “mediación semiótica”, cuyo prototipo es el lenguaje, con sus funciones de “comunicación, de expresión y de producción de significados” (MORO; SCHNEUWLY; BROSSARD, 1997; MORO; RICKENMANN, 2004).

Estos dos aspectos de la mediación de la experiencia de la realidad según Vygotski son identificados hoy día como “mediaciones sociosemióticas” (RICKENMANN, 2001; 2005), y conllevan una redefinición no dualista de la articulación enseñanza/aprendizaje conducente al desarrollo.

1.1 El desarrollo como producto de las prácticas humanas

El concepto de mediación sociosemiótica implica una nueva concepción de las relaciones entre el pensamiento y la actividad. Gran parte

⁴ Elemento fundamentalmente ligado a una visión no dualista en la que espíritu y corporeidad, aunque no son confundidos, no se oponen ni se jerarquizan.

⁵ Concepción defendida, por ejemplo, por Durkheim: “[...] las formas colectivas de actuar y pensar poseen una realidad más allá de los individuos que, en momentos determinados de tiempo, se ajustan a ellas. [...] el individuo las encuentra ya formadas, y no puede actuar como si no existieran o fueran diferentes de como son [...]” (DURKHEIM, 1972, p. 71).

de nuestros dispositivos de formación se basan en un modelo mentalista y racionalista “concepción → realización”, según el cual los momentos del pensamiento y de la acción se ordenan temporalmente de manera causal. La perspectiva vygotskiana propone, por el contrario, una concepción “dialéctica” en la que los procesos intelectuales y la actividad se influencian mutuamente. Es en este sentido que Vygotski describe el desarrollo como un proceso en el que la dinámica vital es integrada al movimiento de las prácticas humanas por y desde las interacciones sociales bebé ↔ adulto, sujeto ↔ sujeto. “La vitalidad,⁴ fuente interna, encuentra los *recursos de desarrollo* en el mundo de los hombres al enfrentarse con la realidad. Estos recursos se transforman a su vez en nuevas *fuentes externas* de vitalidad [...]” (CLOT, 2003, p. 34, grifos del autor).

En el seno mismo de las prácticas sociales, familiares primero y posteriormente en las prácticas más especializadas (por ejemplo, las escolares), aparece la “cultura” como conjunto de “recursos para el desarrollo” del individuo. Instituciones y organizaciones sociales, lenguaje verbal, lenguajes formales, sistemas gráficos o pictóricos, artefactos, obras, herramientas... todos estos elementos constitutivos de lo “cultural” constituyen “maneras de ser y de actuar en el mundo” que son la base de la construcción de los individuos como miembros de una comunidad, de una cultura.

Este encuentro con los artefactos culturales, en el seno de las prácticas sociales es lo que Vygotski define como la dimensión inter-individual de los procesos de desarrollo. Esta concepción no se confunde con una visión determinista en la que el desarrollo sería únicamente una “interiorización” de las organizaciones “externas” de lo social⁵ y de lo cultural. Al principio, la experiencia del mundo se construye desde el interior de las experiencias sociales. Bruner (1997) habla de «préstamo de conciencia» del adulto al infante para describir este proceso “inter-subjetivo externo”, en el que a través de las formas sociales de la actividad y de la relación, el adulto otorga un “lugar” para las acciones del infante. Posteriormente, el infante asumirá cada

vez más una diversidad de posturas de acción – especialmente las del adulto que imita, según Wallon –, e interiorizará las formas de actividad, los roles y funciones que están relacionados con ésta. La actividad irá adquiriendo, en este proceso, un significado y una configuración diferente. Como proceso “interno o intra-subjetivo”, diferentes aspectos de esta actividad acarrearán adaptaciones y reorganizaciones de la estructura psíquica interna del niño.

Desde esta perspectiva es necesario considerar el rol fundamental que juega la actividad en tanto que “organización socio-cultural” de la acción individual. En el modelo vygotskiano, lo que es “fuente interna” se manifiesta en las formas materiales de las actividades humanas (externas), y éstas al transformarse en nuevas fuentes de actividad individual producen profundos cambios y reorganizaciones internos (lo que llamamos desarrollo), al ser “internalizadas y apropiadas” por el individuo a través los procesos de aprendizaje.

La escuela, como institución social, retoma en este sentido el funcionamiento antropológico de los procesos educativos para organizarlos y especializarlos en un proyecto social educativo, necesariamente situado históricamente y culturalmente.

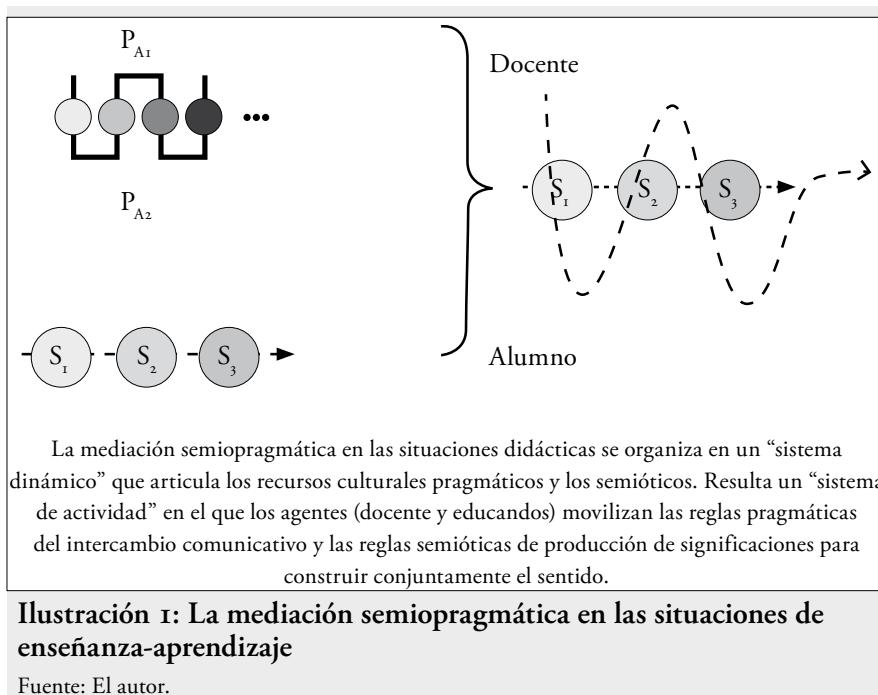
1.2 La educación formal como especialización de las prácticas educativas

Desde la perspectiva histórico-cultural, en contraste con los principios del paradigma conductista (SKINNER, 1979), la orientación de la actividad del educando pasa por procesos de “comuni-acción”. Este neologismo, propuesto por Brassac (2006, 2004), subraya el carácter de “actividad conjunta” (MERCIER; SENSEVY; SCHUBAUER-LEONI, 2000) de las situaciones didácticas en su doble aspecto comunicativo y de interacción con el medio material y simbólico:

[...] para Vygotski, la actividad (*deyatel'nost*) no era respuesta o reflejo solamente, sino que implicaba un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos. El concepto de actividad estaba muy estrechamente relacionado con el de mediación. Podríamos decir que las herramientas, los utensilios [...] permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros, a través de los signos, que son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo. (KOSULIN, 2002, p. 41).

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje constituyen, en este orden de ideas, un sistema triádico Docente ↔ Actividad (saber) ↔ Educando en el que las acciones individuales dependen de las interacciones con “el otro” y con el medio en el que se materializan los conocimientos (MARGOLINAS, 1992). Como lo indica la ilustración n. 1, la mediación semiopragmática en las situaciones de enseñanza-aprendizaje describe procesos que son a la vez interactivos (relaciones entre los agentes) e interpretativos (relaciones con los conocimientos).

Como recursos, las estructuras interactivas funcionan como matrices pragmáticas (SENSEVY, 2001; RICKENMANN, 2001) que organizan las “posturas de acción” que los agentes pueden potencialmente adoptar con el fin de participar en la actividad. Por su parte, los sistemas semióticos, y en particular el lenguaje verbal, poseen igualmente reglas y modos de funcionamiento que permiten a los agentes orientar los procesos interpretativos en situación. El punto de articulación de estos dos tipos de proceso se da a través de la participación activa de uno de los agentes en los procesos interpretativos del otro agente (cf. Ilustración n. 2). En nuestro ejemplo, el juego de la profesora consiste, justamente, en poner a funcionar un sistema de construcción conjunta del sentido de la expresión “al revés” a partir de una



exploración de los significados de la expresión “está al revés” y sus relaciones con las acciones que, en contexto, se pueden ejercer sobre el libro. La construcción del sentido de la expresión “está al revés” en la situación presente aparece así como un tejido de significaciones; algunas de ellas hacen parte de las rutinas instauradas a lo largo de la historia común de la clase, otras (por ejemplo la propuesta “azul, del lado azul”) emergen de la esfera de conocimientos o de la observación del alumno en la situación misma. Esta construcción se hace de manera conjunta entre los diferentes agentes, a partir de acciones verbales y posturo-gestuales (las operaciones de la profesora con el libro, las acciones corporales de algunos alumnos...).

Como especialización de los procesos antropológicos de lo educativo, la actividad didáctica se define como proyecto colectivo de creación de “fuentes de actividad” individual. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje son formas de actividades organizadas que “orientan” (BRUNER, 1997), desde el exterior y de manera preponderante, la actividad interna de producción de “nuevas” significaciones.

1.4 La situación de enseñanza-aprendizaje como actividad conjunta

El modelo de la actividad conjunta se opone de manera radical a una de las concepciones usuales de la educación que remonta a la idea de la relación docente-educando del *Emilio* de Rousseau. Esta concepción consiste en afirmar que las intervenciones del adulto (y de la sociedad) tienden a “inhibir y deformar” lo que en el niño sería original y espontáneamente “bueno y bello”. Si bien es cierto, como lo han mostrado los trabajos de Bourdieu o de Foucault, que los grupos sociales dominantes tienden a reproducirse y a ejercer su dominación a través de las instituciones y prácticas sociales, también lo es que tanto estas instituciones como las prácticas sociales, a través del conocimiento de sus “claves” de funcionamiento, pueden ser factor de cambio tanto individual como colectivo. Contrastando con la visión determinista de la sociedad, la concepción de la actividad conjunta no solo considera las dos asimetrías – relaciones saber ↔ ignorancia y relaciones docente ↔ alumno – como un factor productor de desarrollo potencial, sino que nos pone en guardia contra el espejismo determinista al subrayar el carácter colectivo y dialéctico de la relación educativa: en la actividad didáctica el profesor propone reglas, da indicios, impone elementos... pero sus objetivos implican que el alumno juegue con las reglas del juego, interprete los indicios, construya a partir de los elementos propuestos.

Este fragmento de interacción corresponde a una actividad de lectura de un libro ilustrado con pequeños alumnos de cuatro años. La profesora está en frente de sus alumnos instalados en medio círculo. La profesora tiene como costumbre abrir el libro y apoyarlo contra su pecho con las páginas orientadas hacia los alumnos, para que estos puedan ir siguiendo con la mirada el texto y las ilustraciones mientras ella les lee la historia. Justo al principio de la situación descrita en este fragmento, la profesora ha orientado el libro como de costumbre, pero de manera invertida (texto e ilustraciones están cabeza abajo).



Profesora: Shhhh, ¡bueno!
Alumno : una patineta (parte del título del libro “Una patineta para tres”)
Alumno: ¡está al revés!
Alumno: (gritando) ¡está al revés! (varios alumnos constatan y repiten)
Profesora: ¡Está al revés!
Alumnos: (en coro) Sííí
Profesora: [en vez de voltear el libro para que dibujos y texto queden “al derecho”, les muestra el lomo del libro]
Alumno: ¡Noooo, al derecho, al derecho! ... ¡al derecho!
Alumnos: Azul, del lado azul (la primera página tiene Un dibujo con dominantes en azul)
Profesora: Tengo que ponerlo al derecho (continúa con el juego de mostrar que duda sobre la manera de “ponerlo al derecho”)
Alumno : Voltéalo, voltéalo (se pone de pie para mostrar)
Alumno : del otro lado
Profesora: lo voltea ... ¿está bien así? (hace lo esperado por los alumnos; los alumnos sonríen)

Ilustración 2: Procesos de colaboración en la negociación de la significación colectiva del sentido del término “al revés”

Fuente: El autor.

La dialéctica de la actividad consiste en aceptarla como proceso: a pesar de haberla planificado y de haber anticipado elementos, el profesor toma apoyo constantemente en las respuestas efectivas de sus alumnos. Las conductas gestuales de éstos, sus producciones verbales y las transformaciones que operan en el medio didáctico, constituyen indicios sobre su interpretación de la actividad, de las instrucciones y de las expectativas del profesor. A su vez, éste interpreta estos indicios para proseguir, para regular o para reorientar la actividad en función de sus objetivos.

El control didáctico no se ejerce pues sobre el niño, sino sobre una situación de enseñanza-aprendizaje en la que, como su denominación lo indica claramente, el niño participa como alumno y tiene su parte de responsabilidad.

Es la naturaleza asimétrica que caracteriza este tipo de actividad conjunta la que produce fenómenos cuya identificación y manejo pueden facilitar la gestión didáctica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. La asimetría profesor/alumno, cuya obviedad hace que ya no deparemos en ella, es la base misma de la problemática didáctica que surge cuando la articulamos con la noción de actividad conjunta. En efecto, todo el “arte” de la enseñanza pasa por la manera en que cada participante asume su rol y acciones sobre el medio didáctico en función de los de los otros participantes⁶.

1.3 Medio y posturas de acción: una lectura didáctica de la actividad de enseñanza-aprendizaje

La actividad se define pues de manera colectiva. Esta concepción corresponde a una definición pragmática en la que las acciones individuales son emergencias de una organización colectiva de las prácticas humanas. El medio en el que se desarrollan, los instrumentos o artefactos que movilizamos, las significaciones con las cuales construimos el sentido de nuestros quehace-

6 Contrasta esta concepción de la “responsabilidad en la acción compartida” con los modelos conducciónistas (en los que solamente es responsable el docente) y con los modelos constructivistas o sus derivados (en los que básicamente es responsable el que aprende).

res, todo ello hace parte de lo que llamamos mediación semiopragmática de la experiencia individual. En el ámbito de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, esta mediación pasa por dos elementos fundamentales:

- la presencia de un medio didáctico organizado por el docente en el que las tareas, los recursos disponibles y las acciones esperadas orientan la actividad del alumno hacia la construcción, aplicación o desarrollo de un cierto tipo de conocimientos;
- la existencia de un contrato didáctico como sistema de expectativas mutuas que regula la atribución y evolución de las posturas y funciones de las acciones individuales de cada agente (docente y alumnos): el topoï/los topoï.

Tanto el medio didáctico como los topoï son conceptos que buscan describir los fenómenos en su aspecto dinámico. La evolución de la actividad didáctica puede ser descrita, en este sentido, a partir de los cambios “mesogenéticos” (relativos a las transformaciones del medio didáctico y de los objetos de saber) y “topogenéticos” (relativos a los cambios y desplazamientos de las posturas de acción de cada agente, con respecto a las funciones que cumplen en las diferentes fases de la tarea).

En nuestro ejemplo n. 2, las diferentes posiciones del libro presentadas por la profesora como respuesta a la expresión “está el revés” constituyen cambios mesogenéticos en la medida en que cada respuesta implica, retroactivamente, una de las posibles significaciones de “al revés”; a cada nueva significación interpretada o comprendida por los alumnos hay una transformación significativa del medio didáctico. En la misma ilustración vemos un ejemplo de desplazamiento topogenético cuando uno de los alumnos asume un rol de “agente más experto” al ponerse en pie para indicar a la profesora cómo tiene que mover el libro para dar la “respuesta correcta”.

3 La alternancia academia-prácticas como dispositivo de formación: un trabajo sobre los gestos profesionales a partir de los topoï del docente en clase

En el ámbito de la educación y de la formación, el aprendizaje se manifiesta, entre otros, a través de la capacidad de participar de manera activa a diferentes tipos prácticas. Se considera que una persona “sabe” o que “ha aprendido” cuando asume de manera autónoma las conductas típicas, cuando está en capacidad de llevar a cabo las tareas o acciones que le corresponden en una determinada situación. Pero, igualmente, y como lo subraya Schön (1998) es del orden del “saber”, la conciencia que el individuo pueda tener de las formas y procesos de su propio aprendizaje. En la formación superior, la investigación hace parte de las modalidades de producción de este segundo aspecto relativo al “saber” en la medida en que las prácticas investigativas no se confunden con las prácticas del objeto estudiado⁷. En este sentido, la tradición de la enseñanza universitaria consistía básicamente en transmitir a la vez, los resultados de la investigación y los procesos a través los cuáles estos resultados eran obtenidos. La dimensión profesionalizante que se le da actualmente a muchas formaciones académicas y la emergencia de nuevos campos de saber más directamente ligados a las prácticas profesionales, tienden a hacer más compleja esta relación entre procesos de investigación, procesos de formación superior y prácticas profesionales.

3. 1 El saber sobre las prácticas profesionales del docente

Una de las funciones del docente puestas en evidencia por la investigación en didáctica, consiste en definir⁸, generalmente de manera explícita, el “medio didáctico”, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego”, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnas y alumnos.

7 En efecto, construir una casa no hace de mí un arquitecto o un maestro de obra; esto a pesar de haber llevado a cabo operaciones o adoptado conductas que hacen tradicionalmente parte de estos oficios. Es decir que la arquitectura, por ejemplo, constituye justamente un corpus de saberes en la medida en que se ha logrado independizar de la inmediatez de las prácticas constructivas, para adoptar nuevos modos de reflexión sobre las prácticas mismas. En este sentido, la arquitectura es una “cristalización”, una manera de materializar la memoria de las experiencias y prácticas constructivas de la comunidad. La transposición de este ejemplo a la formación docente implica que cuestionemos las concepciones subyacentes de los dispositivos de formación a través de las prácticas.

8 Los conceptos que presentamos aquí hacen parte del “modelo de la acción docente” propuesto por Sensevy; Mercier; Schubauer-Leoni (2000).

nos. Otra función docente, que a nuestro modo de ver es primordial dentro de una concepción participativa del alumno en los procesos de aprendizaje, consiste en hacer “acto de devolución”: el análisis de las prácticas docentes nos ha mostrado que uno de los gestos profesionales característicos del profesor es el de otorgar al alumno su parte de responsabilidad en la actividad. Este acto aparentemente banal es uno de los que más trabajo cuesta a los docentes novatos por cuanto implica que se plantea la situación didáctica como verdadera actividad conjunta: gran mayoría de las veces el profesor novato invierte tanto esfuerzo y está tan sumergido en la “planificación” de su actividad, que le es difícil realmente “escuchar” y “observar” las reacciones efectivas de los alumnos. La devolución implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus ‘maneras de interpretar’ las expectativas del profesor.

Cuando la interpretación que hace el alumno de la situación se aleja de los objetivos fijados por el docente – y más allá, por la institución y sus programas –, éste recurre a gestos de ‘regulación’ de la actividad del alumno. Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la dimensión semioprágmática de la relación didáctica: ni acto de poder, ni “laisser-aller”, la relación didáctica se construye a partir de un “sistema de expectativas mutuas”, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el ‘contrato didáctico’ (BROUSSEAU, 1991) fijado por la institución escolar. La mutualidad no implica confusión de roles o de funciones. La mutualidad deja márgenes de libertad al alumno (que debe/puede interpretar activamente lo que se espera de él, asumir la parte de actividad que le corresponde, colaborar a que la situación avance y se transforme); la mutualidad implica, igualmente, que el profesor pueda corregir, ajustar y transformar aquellas “interpretaciones de alumno” que se alejen de los objetivos, aunque sean en sí valiosas o interesantes. Terminemos con la función de ‘institucionalización’ que consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente

⁹ En este texto haremos la diferencia terminológica entre alumnos (escuela obligatoria) y estudiantes (formación superior).

valoriza, “con respecto a los contenidos de enseñanza”, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos.

3.2 Dispositivos de formación en alternancia

Estudios recientes (SCHUBAUER; RICKENMANN, 2003; VANHULLE, en imprenta) muestran que en el campo de la formación docente, los dispositivos de formación en alternancia vuelven particularmente compleja esta estructura de actividad conjunta en la medida en que una “misma” situación de base, la situación de prácticas pedagógicas en clase, puede ser interpretada a la luz de dos contratos: un contrato didáctico con los alumnos⁹ y un contrato de formación con la academia.

Es en este campo problemático que se desarrollan actualmente dispositivos que articulan los aportes de la investigación sobre las prácticas docentes a las situaciones de formación profesional a través de las prácticas en la escuela. Como lo describe la ilustración n. 3, una práctica docente no tiene el mismo valor y significados para un experto que para un novato. Ahí donde el experto dispone de recursos para la acción que reposan sobre rutinas que han mostrado ser eficaces, el novato moviliza los medios construidos en formación, pero lo hace en un contexto de incertidumbres y obstáculos.

La investigación de las prácticas docentes desde una grilla de lectura didáctica ha dado lugar a la descripción de la “estructura funcional” de las acciones del profesor (cf. § 3.1) que puede ser movilizada para dar algunas ‘claves de lectura’ de la práctica para los estudiantes en formación.

En este sentido, si el docente, como sujeto social, tiene el poder de construir prácticas significativas (BECKERS, 1999), muchas veces estas prácticas y sus significaciones son opacas para el novato. Una de las funciones centrales de la formación en alternancia consiste, justamente, en encontrar dispositivos y situaciones que hagan resistencia a la aparente transparencia de las prá-

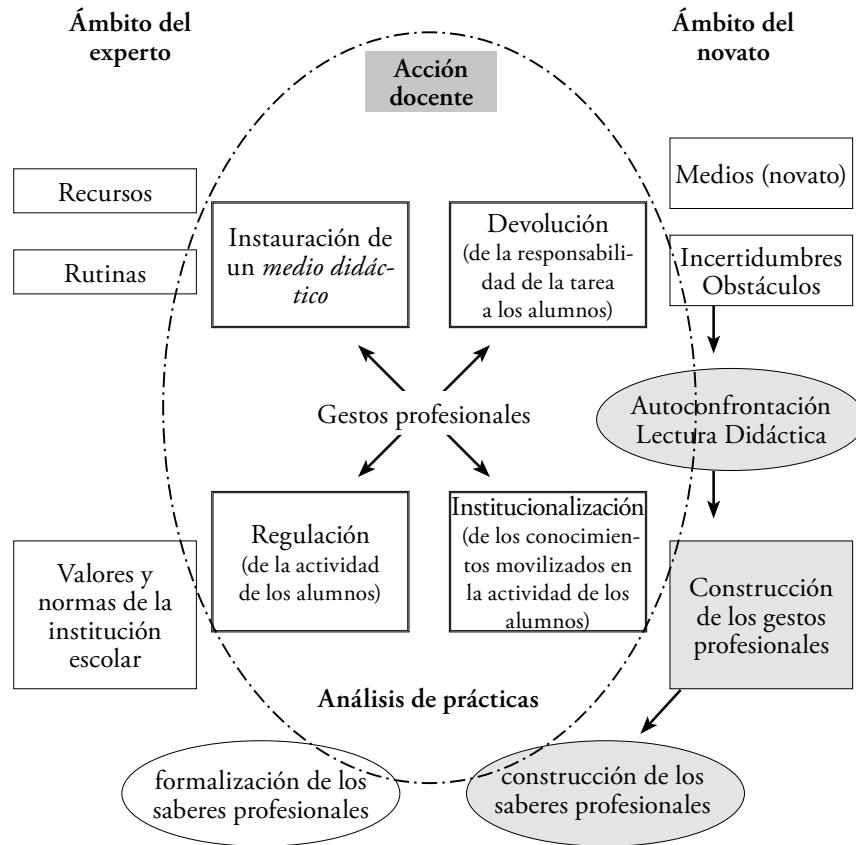


Ilustración 3: Articulación de los dispositivos de análisis didáctico de las prácticas docentes y de los dispositivos de formación

Fuente: El autor.

ticas que los estudiantes encuentran e imitan en el terreno profesional. De esta manera, la alternancia, las “interrupciones” y “rupturas” que produce el dispositivo entre la continuidad de prácticas en el terreno escolar y el terreno universitario de la formación, se convierten en ocasiones de producir ‘conflictos sociocognitivos’ propicios a la construcción o afianzamientos de los gestos profesionales docentes.

4 La auto confrontación cruzada: un dispositivo de investigación para la formación

4.I Auto confrontación cruzada: un dispositivo articulador de espacios de experiencia docente-experiencia de formación

El modelo triádico del desarrollo muestra que las situaciones educativas formales, cuyo parangón es la escuela, son una especialización de los procesos de transmisión/apropiación de la cultura. El marcado interés por el estudio de los efectos de las interacciones sociales en los procesos de aprendizaje es una característica que la perspectiva histórico-cultural comparte con muy variados paradigmas actuales en ciencias humanas y de la educación, dentro de los cuáles sobresalen el socio-constructivismo, los estudios en cognición situada y distribuida (LAVE; WENGER, 1991) y los realizados en el marco de la psicología cultural e interaccionista (BRUNER, 1997).

El planteamiento de un proyecto descriptivo y explicativo en el área de las didácticas específicas constituye sin lugar a dudas una aportación mayor al desarrollo de las problemáticas que se trabajan en el marco de estos paradigmas, a la vez que permite valorar la contribución específica de la perspectiva histórico-cultural (BRONCKART, 2002). En efecto, ésta última tiene la ventaja fundamental de tener en cuenta no solamente la importancia de la

mediación interactiva en todo proceso de aprendizaje, sino también el rol muy específico de los contenidos de la enseñanza. En otras palabras, contrariamente a la perspectiva de una didáctica general, que permitiría modelizar la acción educativa del docente como metodología aplicable a toda disciplina escolar, los trabajos en el área de las didácticas específicas subrayan la especificidad del tipo de contenido, en tanto que instrumento cognitivo, en la planificación y en la gestión de las actividades de enseñanza-aprendizaje¹⁰.

En efecto, como lo subrayamos anteriormente, toda situación de enseñanza-aprendizaje es una actividad conjunta profesor ↔ alumno(s) en la que cada agente participa a partir de roles y funciones específicos. En este sentido, la actividad didáctica puede ser asimilada a un diálogo asimétrico, que se modifica con los aportes de cada participante. El símil del diálogo subraya, a la vez, la dimensión social (interacciones entre interlocutores) y la dimensión semiótica: se dialoga¹¹ siempre a propósito de “algo”, que se transforma a medida que avanza el intercambio.

En este orden de ideas, la concepción didáctica en el campo de la formación en la alternancia, consiste justamente en no considerar el terreno académico y el terreno escolar como dos ámbitos separados sino como un solo dispositivo.

Un ejemplo de esta lógica de formación está planteado en el esquema n.3. En el dispositivo de formación de docentes de la Universidad de Ginebra hemos pedido a los estudiantes en prácticas que se hagan filmar en video durante los momentos en que intervienen en el aula de clase. Les hemos pedido, igualmente, que durante un fin de semana realicen una autoconfrontación cruzada (CLOT; FAÏTA, 2000), ejercicio que consiste en visionar por grupos de dos estudiantes los videos resultantes. Insistiendo en la necesaria distanciación para una práctica reflexiva (SCHÖN, 1999; BECKERS, 1999), esta autoconfrontación es instrumentada con una grilla de lectura basada en los conceptos de procesos mesogénéticos y de topo-

10 Como lo muestran hoy día algunos trabajos realizados en didáctica comparativa (SCHUBAUER-LEONI, SENSEVY, etc.), existen numerosos rasgos comunes en las enseñanzas de las diversas áreas del conocimiento escolar. Sin embargo, los modelos propuestos desde esta perspectiva tienen siempre en cuenta el carácter específico de los conocimientos en juego.

11 El lenguaje verbal constituye sin lugar a dudas una gran parte de los intercambios en clase. Sin embargo, notemos que, metodológicamente, el análisis de este tipo de diálogo no debe limitarse al sólo nivel semántico de los intercambios verbales y que deben ser tomados en cuenta los aspectos ilocutorios (silencios, entonaciones, ...) así como las producciones de otros sistemas semióticos como pueden ser los gestos y posturas, el encadenamiento de acciones, etc.

généticos así como en los relativos a la estructura funcional de la acción docente, presentados líneas arriba.

En el ámbito de los procesos topogenéticos, este dispositivo ha presentado resultados con respecto a la problemática del doble contrato, evocada líneas arriba. Como subrayábamos anteriormente, uno de los problemas que encuentran los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas es el de no lograr realmente hace acto de devolución de la responsabilidad de la tarea a los/sus alumnos (cf. §3.1). En efecto, los estudiantes tienden a evitar, muchas veces de manera no consciente, todo tipo de “error de alumno” que ponga en entredicho su capacidad de planear correctamente una actividad didáctica; en este sentido, tienden a no tomar el riesgo de dejar a los alumnos asumir la parte de responsabilidad que le corresponde en la tarea. Entre los indicadores en los que nos hemos apoyado para este diagnóstico están a) el porcentaje de tiempo que le dedican los estudiantes a las instrucciones de la tarea de aprendizaje y b) el lapso de tiempo que los estudiantes dejan entre el inicio de la tarea y las primeras acciones de regulación.

En el marco de esta investigación tuvimos la oportunidad de observar los efectos de la auto-confrontación alrededor del tema “observe y analice la gestión topogenética en su lección” en una diada de estudiantes en prácticas. Las estudiantes debían dar la misma lección en dos clases diferentes con niños de seis a siete años. Durante la auto-confrontación las estudiantes constataron que una de ellas no había dado tiempo para que los niños descubrieran por sí mismos los contenidos de aprendizaje de la tarea “hacer un cuadro en el estilo de Jackson Pollock”. Apenas unos segundos después de comenzada la tarea, la estudiante estaba al lado de uno de los grupos de niños incitándolos a utilizar las diferentes maneras de pintar de Pollock. Durante la segunda lección, decidieron conjuntamente que la otra estudiante se alejaría de los grupos apenas terminada la fase de instrucciones y no intervendría sino en caso de observar, al cabo de un cierto tiempo, que los alumnos no descubrían los gestos o procedimientos esperados. El dispositi-

vo de autoconfrontación centrado en el tema “hacer devolución de la tarea a los alumnos” redujo significativamente el porcentaje de tiempo dedicado a las instrucciones e, igualmente, trajo como consecuencia una prolongación importante del tiempo que la estudiante tomó antes de iniciar las regulaciones de la actividad de los alumnos. Al mismo tiempo, el dispositivo instrumentado a través del concepto de “gestión topogenética” permitió a las dos estudiantes construirse una visión menos contextualizada de su propia lección: aparecieron el en discurso analítico términos teóricos como “regulación de la actividad, devolución, etc...” cuya lógica no se calcaba con la estructuración de las lecciones en fases sino en su organización en funciones didácticas del quehacer docente.

2.2 La zona de desarrollo potencial y el análisis de prácticas

Una de las aportaciones fundamentales de Vygotski es sin lugar a dudas la noción de “zona de desarrollo potencial” (ZDP) que

[...] no es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (RIVIÈRE, 2002, p. 60).

Al centrarnos en una concepción no endógena sino socio-cultural del desarrollo, podemos entonces entender hasta qué punto la función docente lo garantiza. El trabajo del profesor consiste en proponer actividades en las que algunos elementos son conocidos por los alumnos mientras que otros deben ser construidos con su ayuda. Tanto en el ámbito de la educación es-

colar como en el de la formación profesional, esta ayuda es principalmente indirecta, a través de la organización material, simbólica y social de un medio didáctico para la actividad.

El dispositivo de auto-confrontación cruzada presentado constituye en este sentido una tarea de aprendizaje que amplía el medio didáctico de la formación, con la inclusión de contextos que no hacen parte de la inmediatez de la práctica docente de los estudiantes. Esta ampliación, a través de tareas que no hacen parte habitualmente del mundo de las prácticas profesionales (videoscopía, auto-confrontaciones, etc...) favorece la toma de distancia.

5 Consideraciones finales

En el marco abierto por los análisis clínicos de la actividad (CLOT; FAÏTA, 2002) podemos desarrollar, en conclusión de este texto, la concepción del rol de la alternancia en el desarrollo de la identidad profesional. De acuerdo con el paradigma del actor reflexivo propuesto por Schön y sus seguidores, todo dispositivo de descentración del sujeto en sus prácticas profesionales cotidianas es susceptible de provocar una distancia reflexiva y potenciar así la creación consciente de conocimientos sobre la misma. Sin embargo, en el campo de la formación inicial, la descentración en sí misma no es condición suficiente para que estos conocimientos sean formalizados, conscientizados e, incluso, movilizados en un proceso transformador de las prácticas mismas. Con respecto a los profesionales novatos la opción de la “profesionalización temprana” a través de los dispositivos de prácticas parece ser una buena solución para acompañar los procesos de formalización de los “saberes de la práctica” (ERAUSQUIN ; BASUALDO; 2004).

El proceso abarca dos movimientos que nos parecen necesarios: la descentración o ruptura, por una parte, y la posibilidad para el educando de

disponer de un espacio de materialidad y de herramientas que habiliten la re-construcción. Como subrayamos a principios de este texto (cf. §2.2) los dispositivos constituyen fuentes de actividad individual que producen profundos cambios y reorganizaciones internos.

Es en este sentido en el que Clot plantea el rol de la conciencia según Vygotski:

La conciencia no existe como un estado mental separado sino como una relación real [...] no es solamente representación y organización mental de una actividad – a lo que es reducida frecuentemente – sino traducción de una actividad en otra actividad, relación entre actividades, unión de actividades. (CLOT, 2003, p. 11-12).

Los dispositivos de formación en alternancia, al invitar a los educandos a traducir “una actividad” (la experiencia docente) en otra actividad (la escritura, la autoconfrontación, etc...), crean elementos de ruptura y proveen al mismo tiempo las herramientas de reconstrucción necesarias al análisis de las prácticas.

Esta perspectiva conduce igualmente hacia una concepción no substancialista y colectiva de la persona y su desarrollo. Como lo indican los trabajos en sociología de la educación (BAUTIER, 1997; DUBAR 1991, 2002), la identidad se construye a través de la participación activa de la persona en una multiplicidad de contextos y prácticas humanas. Esta participación pasa necesariamente por la capacidad de asumir y desarrollar los roles y topoï de acción en estos contextos y prácticas, que a su vez constituyen herramientas para el desarrollo personal. En este sentido, como lo afirmaba Morin (2004), la noción de autonomía, herencia del individualismo anglosajón, debe ser considerada como la capacidad de administrar las múltiples dependencias, materiales y sociales, que atraviesan nuestra existencia.

INVESTIGATION AND DOCENT FORMATION: FORMING DISPOSITIVES AND ELEMENTS FOR A CONSTRUCTION OF A PROFESSIONAL IDENTITY

As the main contribution, in this article, we present some reflections on the relationships that are established, nowadays, among the researches about the practices analysis in teaching-learning and the docent formation in higher education. From theories of the historical cultural paradigm of Russian school (Vygotski, Leontiev, Luria) and from the anthropological perspective of didactics (Chevallard, Sensevy), we are going to show how the processes that relate the docent mediating action and the teaching-learning are analyzed towards the processes of one's development.

KEY WORDS: Docent formation. Professionalization.
Teaching and learning.

Referencias

- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994.
- BAUTIER, E. Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *La lettre de la DFLM*, n. 21, p. 10-13, 1997.
- BECKERS, J. Réformer la formation initiale des enseignants : les enseignements dégagés des paradigmes de formation, Puzzle. *Bulletin du Centre Interfacultaire des Formation des Enseignants*, n. 6, p. 2-18, juin 1999.
- BRASSAC, C. Computers and knowledge: A dialogical approach. *AI & Society*, v.. 20, p. 249-270, 2006.
- _____. Action située et distribué et analyse du discours: quelquelles interrogations. *Cahiers de Linguistique Française*, n. 26, p. 251-268, 2004.
- BRONCKART, J.-P. La explicación en psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, n. 23, p. 387-416, 2002.

BROUSSEAU, G. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte). Disponible en: *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 8, n. 3, p. 259-267, 1990. (Segunda parte). Disponible en: *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 9, n. 1, p. 10-21, 1991. ISSN 0212-4521

BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 709-725.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1997.

CLOT, Y., FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et methodes. *Travailler*, n. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y. *La conscience comme liaison*. Texto introductorio a L.-S. Vygotski. Conscience, inconscient et émotions. Paris: La Découverte, 2003.

_____. *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte, 1995.

COLE, M.; ENGESTROM Y. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In: SALOMON, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Madrid: Amorrortu, 2001.

CRAHAY, M.; LAFONTAINE, D. (Ed.). *L'art et la science de l'enseignement*. Paris: PUF, 1989.

DUBAR, C. El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, Año 7, n. 13, 2001.

DURKHEIM, E. *Selected writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.

ENGESTRÖM, Y. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. In: LAVE, J.; CHAIKLIN, S. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.-E. Universidad y proceso de profesionalización: encuentros y desencuentros. Formación académica y desarrollo de competencias para la acción profesional, ponencia. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. 7, 8 y 9 de octubre de 2004. Tucumán, Argentina. Artículo consultado en internet septiembre 2007 Disponible en: <http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/ejes/18.htm>. Acceso en: sept. 2007.
- HENK, W.; MELNICK, S. The reader self-perception scale. *The Reading Teacher*, Vol. 48, n. 6, p. 470-484, mars 1995.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LURIA, A. R. Epílogo. In: VYGOTSKI, L.-S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Machado Libros, 2001. p. 451-470.
- MARGOLINAS, C. Eléments pour l'analyse du rôle du maître: les phases de conclusion. *Recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage, vol. 12, n. 1, p. 113-158, 1992.
- MERCIER, G. ; SENSEVY, G.; SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2000) Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol. 20, n. 3, p. 263-304, 2000.
- MORIN, E. La epistemología de la complejidad, *Gazeta de Antropología*, n. 20-02, Disponible en: <http://www.ugr.es/%7Epwlac/G20_02Edgar_Morin.html>. Acceso en: sept. 2007.
- MORO, CH., SCHNEUWLY, B.; BROSSARD, M. (Ed.). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne: Peter Lang, 1997.
- MORO, C.; RICKENMANN, R. Situation éducative et significations. Bruxelles: De Boeck, 2004.
- MUGNY, G.; WILLIAM, D. La construcción social de la inteligencia. México: Trillas, 1983.
- NEWMAN, D.; GRIFFITH, P.; COLE, M. *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1989.

- PERRENOUD, Ph. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó, 2004.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. *La construcción de la inteligencia en la interacción social.* Madrid: Visor, 1984.
- RICKENMANN, R. Sémiotique de l'action éducative. In: BAUDOIN, J.-M. ; J. FRIEDRICH, J. (Ed.). *Théories de l'action et éducation.* 2001. p. 225-254.
- RICKENMANN, R. *Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom.* Communication. 1st ISCAR Conference, Seville, Spain, sept. 2005.
- RIVIERE, A. *La psicología de Vygotski.* 5. ed. Madrid: A. Machado, 2002.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo.* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- SCHILLINGS, A. ; VANHULLE, S. *Petit parcours dans la littérature francophone sur le portfolio scolaire ou le portfolio en 5 questions.* Caractères 4, 2001. p. 6-13.
- SCHUBAUER, R. ; RICKENMANN, R. *Un dispositif expérimental de formation aux gestes professionnels.* Conferencia en el Congreso del Réseau Education Formation (REF), Universidad de Ginebra, sept. 2004. (publicación en curso).
- SKINNER, B. F. *Sobre el conductismo.* Barcelona: Fontanella, 1979.
- VANHULLE, S. *Formar docentes competentes en lecto-escritura. Portafolio, interacciones sociales y escritura reflexiva.* Bogotá: UPNB. (en imprenta).
- WALLON, H. *Del acto al pensamiento (ensayo de psicología comparada).* Buenos Aires: Psique, 1974.
- YGOTSKI, L.-S. Pensamiento y lenguaje; Conferencias sobre psicología. In: *Obras escogidas.* Tomo II. Madrid: Antonio Machado Libros, 2001.

Recebido em 20 nov. 2007 / aprovado em 10 dez. 2007.

Para referenciar este texto

RICKENMANN, R. Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 435-463, jul./dez. 2007.