

 Qu  docente quiero ser?

Análisis cualitativo de las representaciones de futuros docentes de Lengua y Literatura

Clide Gremiger¹:

Patricia María:²

Julieta Varela:³

Teresa Yorda:⁴

Recibido: 20/04/2013
Aceptado: 7/05/2012

Resumen

En el proyecto "La evolución de las representaciones de docentes y alumnos en el tratamiento de la Lengua Materna y las lenguas Extranjeras. Estudio ling stico y didáctico de casos" (SECYT-2012-2014), desde una perspectiva social y didáctica, nos abocamos al relevamiento, categorización y descripción de los discursos que dan cuenta de a) la evolución de la concepción del escrito académico por parte de alumnos en instancia de realización de Trabajos finales de grado; b) la evolución de la reflexión por parte de los alumnos del Profesorado de Lengua y Literatura sobre los aprendizajes necesarios para lograr la innovación educativa y c) la representación de los docentes de lenguas extranjeras sobre la perspectiva de enfoques plurales, entre ellos la intercomprensión. En esta ponencia presentamos los resultados parciales del análisis de las representaciones iniciales en los protocolos escritos, relevados durante el dictado de la cátedra Didáctica del Profesorado en Lengua y Literatura, en los que los alumnos dan cuenta de

¹ Profesora Asociada- Universidad Nacional de Río Cuarto- clidegremiger@gmail.com.ar

² Profesora Adjunta- Universidad Nacional de Río Cuarto- pmaria@hum.unrc.edu.ar

³ Ayudante de Primera- Universidad Nacional de Río Cuarto- capricorniovarela@hotmail.com

⁴ Tesista de posgrado-Universidad Nacional de Rosario-sede Universidad Nacional de Formosa- teresa_g@yahoo.com.ar

sus representación sobre lo que implica la profesionalización docente en un marco innovador y socialmente determinado hasta la generación de la idea de Trabajo en Proyecto Socio-constructivista.

Palabras clave: Representaciones sociales- discurso docente- lengua- literatura

What kind of teacher do I want to be?
A qualitative analysis of representations by future teachers of Language and Literature

Abstract

In the project "The evolution of the representations by teachers and students in the treatment of Mother Tongue and Foreign languages. A linguistic and didactic Case Study" (SECYT- 2012-2014) we pursued, from a social and didactic perspective, the selection, categorization and description of those discourses that accounted for a) the evolution of the students' conception of academic writing showed during the completion of under-graduate Final Thesis; b) the development of Language and Literature undergraduate students' reflection on learning necessary to achieve educational innovation and c) the representation of a plural approaches perspective, intercomprehension included, by Foreign Language teachers. In this presentation we introduce the partial results of the analysis on the initial representations in written protocols, recorded during classes of Didactics in undergraduate studies of Language and Literature. The students's accounted for their representations on the implications of the professionalization of teaching in a socially conditioned innovating framework, to finally develop the idea of working in a socio-constructivist project.

Keywords: Social Representations- teaching discourse-language-literature

1. Introducción

El presente trabajo deriva de los estudios y resultados alcanzados en los proyectos que venimos realizando en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde el año 1989 y en los que no abocamos:

- a) Al análisis de las dificultades de los alumnos durante los procesos de escritura, revisión y reescritura;
- b) Al análisis de las dificultades de los alumnos y las representaciones de los docentes acerca de la escritura con diferentes soportes (manual/ con empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación);
- c) A la observación y descripción de la evolución de las representaciones de docentes de grado (Profesores de Educación Inicial) y posgrado (Maestrandos en formación sobre la Enseñanza de la Lengua y la Literatura), acerca del lugar de la literatura y la metodología de inclusión de la misma en contexto escolar.

A la luz de los resultados alcanzados (Gremiger, 2003, 2004a, Gremiger et al, 2008; Gremiger, 2010; Gremiger y María, 2012), en uno de los ejes del proyecto actual (SECYT-2012-2015) nos proponemos analizar la evolución de la representación de los futuros docentes de Lengua y Literatura, a través de una intervención pedagógico-didáctica centrada en la meta-reflexión, con la intención de comprobar las posibilidades de evolución de las representaciones en un contexto en el que se favorece la auto-gestión de una perspectiva socio-constructivista para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Para que la observación no corra el riesgo de conclusiones intuitivas o exclusivamente de análisis de contenido, el estudio que presentamos aquí, se efectuará con la colaboración de los principios del interaccionismo discursivo (Bronckart et al. 1985; Bronckart, 2004), en consonancia con los de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1984; Jodelet, 1984 y 1993; Abric, 1987, 1994 y 2003, entre otros) y sus posibilidades de evolución (Rouquette y Guimelli, 1992), sin perder de vista los obstáculos que puedan aparecer en el proceso (Favre y Reynaud, 2000).

Dado que los protocolos escritos surgen de las actividades en situación real de clase (investigación no experimental sino ecológica) es preciso detallar algunos aspectos teóricos y metodológicos de la perspectiva pedagógico didáctica que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje: el trabajo en proyecto socio-constructivista (Gremiger, 2010); la metacognición como la base del proceso cognitivo, en el que la metarreflexi n se activa como proceso de auto-regulación personal (Allal y Saada-Robert, 1992), o como producto de la estrategia docente para

generar la reflexividad mediadora de la construcción de una práctica reflexiva (Chaubet, 2008; Collin, Karsenti y Dumoulin, 2011).

2. Explorar las Representaciones Sociales iniciales para hacerlas evolucionar

Para el estudio de las representaciones de docentes y futuros docentes partimos del concepto de Moscovici, quien entiende las representaciones sociales como “sistema de imágenes, opiniones y creencias que orienta la práctica y está influenciado por ella [...]. Una representación social es un sistema de valores, opiniones y prácticas que tiene una doble vocación. Primeramente, instaurar un orden que les d  a los individuos la posibilidad de orientarse dentro del entorno social, material y dominarlo. Luego asegurar la comunicación entre los miembros de la comunidad” (Moscovici, 1984: 542) y que resulta aún más claro en la definición de Jodelet, quien manifiesta que “la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, en pocas palabras [...], el conocimiento que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común* (Jodelet, 1991: 473)

Jodelet especifica además que ese conocimiento se conforma “a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, saberes, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, *un conocimiento socialmente elaborado y compartido*” (Jodelet, 1991: 473).

A este modo de concebir las Representaciones Sociales, incorporamos la perspectiva de Abric, para quien la representación “es el producto y proceso de una actividad mental por medio de la cual un individuo o un grupo reconstituye la realidad a la cual se ve confrontado y le atribuye una significación específica” (Abric, 1994: 19) y en la cual todos los elementos tienen la misma importancia. Algunos son esenciales, otros importantes, otros secundarios (Abric, 2003: 59).

La perspectiva de Abric es más estructurada, dado que considera a las informaciones, creencias, valores, actitudes, etc., es decir los componentes de una representación social, como sistema organizado y estructurado. El autor sostiene que “el análisis de una representación, la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble consideración: la de su contenido y la de su estructura. Dicho de otro modo, los elementos constitutivos de una representación est n jerarquizados, afectados por una ponderación y mantienen entre ellos

relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (Abric, 1994: 19).

Ese sistema representacional se articula por medio de dos elementos:

- Un nudo central; “Elemento que tiene un rol privilegiado en la representación en el sentido que los otros elementos dependen directamente de él y es con respecto a él que definen el peso y el valor que tienen para el sujeto” (Abric, 1987: 65)
- Los elementos periféricos; bien caracterizados en la explicación de Bingono (2001), quien observa estos elementos particularmente por el hecho de que en ellos se integran experiencias e historias personales; son capaces de adaptarse a la heterogeneidad del grupo social al que pertenece el individuo y a las posibles contradicciones; pueden evolucionar porque son sensibles al contexto; si bien protegen al nudo central, son capaces de diferenciarse de él.

Ambas perspectivas confluyen en nuestra investigación, dado que si entendemos a la representación como algo inmodificable, no existiría posibilidad alguna de evolución y con ello tendríamos una barrera infranqueable para modificar la enseñanza tradicional. Preferimos entender que la evolución hacia una perspectiva socio-constructivista es difícil pero no imposible, analizable a partir del contexto social y cultural en el que la representación tiene lugar (Moscovici, Jodelet) y no exclusivamente a través del estudio de esquemas cognitivos, localizables por asociación de palabras en situación experimentación de relevamiento de datos (Abric, Guimelli). Somos conscientes que los elementos del nudo central son inamovibles, incluso no verificables, por la simple razón de que no aparecen en las verbalizaciones, pero que es posible influir en los elementos periféricos por su flexibilidad y reflexividad, como veremos más adelante, cuando analicemos cómo el sujeto, a través de la meta-reflexión (individual o grupal) puede hacer evolucionar su propia representación, en interacción con el contexto (social). Como explica Lis e en su tesis (2008), esto es posible porque las representaciones tienen una estructura dialógica entre lo cognitivo y lo social, entre lo individual y lo colectivo.

Por otra parte, para poder abarcar un análisis dimensional y dinámico de las representaciones es necesario no perder de vista los elementos constitutivos de las mismas (Moscovici, 1961; citado por Pfeuti, 1996: 4-6):

1. La información, es la que aporta los conocimientos del individuo o el grupo sobre un determinado objeto social. Se puede identificar a través de lo que manifiestan conocer o lo que es posible reconocer como conocimiento a través de su discurso o acciones.

2. El campo, es el que permite identificar la organización y la posible jerarquización de los diferentes elementos que componen el conocimiento. "Hay un campo de representación all  donde hay una unidad jerarquizada de elementos. El campo de representación supone que una información está integrada al nivel imaginable y que está organizada a nivel de la imagen. Como el nivel de información, el campo de representación puede variar de un sujeto a otro" (Moscovici, 1961, citado por Pfeuti, 1996:5).

3. La actitud, es la que nos muestra el sentido que otorga el individuo, o el grupo, al objeto de la representación social. Se trata de una dirección evaluativa por positivo o por negativo. Constituye una relación de certidumbre o de incertidumbre, de creencia o incredulidad con respecto a un conocimiento determinado. Para Gilly (1980, citado por Pfeuti, 1996:5) se trata del aspecto más resistente de las representaciones, sin embargo es a la vez el único con posibilidades de reversibilidad.

La inclusión de la actitud entre los componentes de las representaciones sociales ha sido bastante discutida por Doise, Cl mence y Lorenzi-Cioldi (1994), por tratarse de conceptos de diferente nivel: las representaciones sociales se enmarcan en un sistema ideológico colectivo y por tanto darían cuenta de la relación que un grupo dado mantiene con un conjunto social, mientras que las actitudes pertenecerían más al nivel individual, es decir a las relaciones del individuo con el conjunto social.

Rateau plantea una postura más esclarecedora: hace depender la actitud de la representación social, como una forma específica de ocurrencia de una representación social o de una combinación de representaciones que "le permite al individuo o a un grupo darle sentido a sus conductas, comprender la realidad a partir de sus propios sistemas de referencia y adaptarse a ella" (Rateau; 1995: 29). Por otra parte Moliner y Tafani (1997, citados por Willemin y Stewart, 2004) destacan que la actitud contiene una dimensión evaluativa, dado que el sujeto se expresa con respecto al objeto de la representación a través de evaluaciones, opiniones, etc. Estos autores agregan además que cuando el sujeto se encuentra en una situación en la que su actitud se ve contrariada, aparece un cambio de actitud con respecto al objeto. La dimensión evaluativa y su posibilidad de ser puesta a prueba a través de "contra-actitudes", es particularmente interesante para la intervención pedagógico-didáctica.

Cómo se construyen las representaciones es otro aspecto que no podemos descuidar. Moscovici, distingue dos procesos que participan en la elaboración de las representaciones: el anclaje y la objetivación. Como explica Lalancette (2009), retomando expresiones de Moscovici (1961) y Moliner (2001), aunque estos dos procesos "se alimentan mutuamente", podemos decir

que la objetivación da cuenta de “una relación particular de los conocimientos referidos al objeto de la representación” y que “convierte en concreto y material lo que es abstracto e impalpable. El anclaje, por su lado, es lo que permite integrar lo nuevo en lo viejo e “inserta el objeto en una red de significaciones ya existentes [...] en un juego de integración y familiarización [...] El anclaje varía en función del ámbito de pertenencia de los individuos (políticos, juristas, religiosos, simple ciudadanos) así como de sus sistemas de valores”. Estos dos procesos devienen piezas clave para guiar el proceso de formación en la evolución de las representaciones (Lalancette, 2009:13-15).

Ahora bien, nuestro estudio refiere no sólo a las representaciones en cuanto a su construcción, sino también a su posibilidad de evolucionar. Guimelli (1993: 87) señala que las transformaciones de las representaciones pueden ser:

- Progresivas (cuando no contradicen el núcleo central de la representación)
- Resistentes (cuando est n en desacuerdo explícito con el núcleo central de la representación), o
- Abruptas (cuando las nuevas prácticas cuestionan el núcleo central de la representación).

A partir de esta consideración es que es posible tener en claro que toda representación tiene una historia previa y que es precisamente esa historia previa la que puede interferir en sus posibilidades de evolución (Gremiger, et al., 2008). Es por eso que creemos que las condiciones de “reversibilidad” de los elementos periféricos constituyentes de las representaciones-obstáculo (Favre y Reynaud, 2000) es el aspecto al que debe abocarse el proyecto de formación docente, para encontrar las estrategias adecuadas, las que hagan que el sujeto en formación reflexione por sí mismo acerca del proyecto de formación que quiere para sí, sin teorías ni metodologías impuestas, sino las que su criterio determine como las más pertinentes para el contexto de enseñanza en el que deba desempeñarse.

3. Hacer evolucionar las representaciones con la ayuda de la meta-reflexión y la práctica reflexiva

Los datos para nuestra investigación no surgen de protocolos experimentales, ni de situaciones ficticias de aprendizaje, sino de situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, sean de grado, posgrado o formación continua. Este principio, que al comienzo era coherente sólo con la perspectiva pedagógico-didáctica que nos nutre y que creemos haber logrado sostener en el tiempo, con la incorporación de la observación de las representaciones sociales, se enriqueció metodológicamente.

Para que se comprenda a qué nos referimos, debemos explicar las nociones de metacognición, meta-reflexión y práctica reflexiva, íntimamente relacionadas en nuestra forma de vincular la formación con la investigación, y vice-versa.

El primero en definir la metacognición como toma de conciencia de la experiencia cognitiva y de los conocimientos adquiridos ha sido Flavell (1969, citado por Romero, 2004), pero desde ese concepto hasta la actualidad la metacognición se ha ido diversificando, modificando, transitando caminos que no estuvieron en la perspectiva original. Como el mismo Romero (2004) señala, podemos entenderla como estrategia cognitiva, conocimiento sobre los sistemas de control ejecutivo del razonamiento, control de los procesos cognitivos, entre otras. Por lo tanto es preciso puntualizar qué marco conceptual resulta adecuado para nuestra investigación.

A la manera de Allal y Saada-Robert (1992) distinguimos los conocimientos metacognitivos y las regulaciones metacognitivas y entendemos, como lo explica Parea (2004) que el primero se refiere al "conocimiento que el individuo posee sobre los recursos cognitivos (lo que el individuo "sabe")" y, el segundo, al "control que el individuo puede ejercer sobre esos recursos (lo que el individuo "hace"). La primera dimensión corresponde al aspecto declarativo y la segunda, al aspecto procedimental" (Parea, 2004: 23). Por otro lado, la meta-reflexión es "*la facultad cognitiva que permite al sujeto reflexionar sobre cómo reflexiona*" (Allal y Saada-Robert, 1992: 268). Dado que los conocimientos metacognitivos pueden referirse a la persona, a las tareas o a las estrategias (Parea, 2004), en situación de aprendizaje sistemático, la meta-reflexión colabora en beneficio del proceso de aprendizaje socialmente determinado (Gremiger, 2010 y 2012). Para ello el docente debe ser estratégico para movilizar y hacer evolucionar las regulaciones cognitivas, sabiendo que la mismas tienen diferente grado de explicitación: "de una sensibilidad apenas percibida a una exteriorización generadora de marcas tangibles" (Allal y Saada-Robert, 1992: 270). El docente que quiera organizar su proyecto de enseñanza con la metodología que describimos en el apartado 5, debe ser consciente de que:

- Las regulaciones implícitas est n integradas al funcionamiento cognitivo que el sujeto no percibe.
- Las regulaciones explicitables, son las que pueden explicitarse si la tarea las solicita o si al sujeto se le plantean preguntas que faciliten su verbalización.
- Las regulaciones explícitas son aquellas de las que el sujeto habla espontáneamente con los demás, y lo hace con control de su intencionalidad
- Las regulaciones instrumentadas por acciones o herramientas externas al pensamiento son las que pueden hacer acrecentar los procesos mentales de regulación (Allal y Saada-Robert, 1992:271).

Si el docente asume el rol de esas regulaciones, sabr  detectar las representaciones iniciales de sus alumnos y podrá hacerlas evolucionar hacia una más adecuada para el aprendizaje que ese alumno está tratando de lograr y, por ende, ajustará las actividades e informaciones de acuerdo al grado de explicitación que sea posible lograr.

Es por eso que hace varios años que adherimos a la siguiente hipótesis de formación docente: "El proceso de formación es el que debe facilitar, a través de la reflexión meta y la reflexión crítica sobre las representaciones personales (pero social y culturalmente determinadas), la evolución hacia esa interrelación entre disciplinas, contenidos y metodologías para una inclusión consciente y pertinente" (Gremiger y María, 2004a) de contenidos, estrategias y herramientas. Esto nos lleva al siguiente principio clave: la reflexión crítica.

Se ha hablado mucho acerca de la necesidad de la reflexión sobre la propia práctica, pero para un docente, reflexionar sobre lo que tiene naturalizado no es sencillo, y no porque se empecine en mantener sus prácticas siempre dentro del mismo esquema, sino porque cree que los "retoques" realizados a su programa de enseñanza (que generalmente sólo amplían o disminuyen contenidos, incorporan o eliminan actividades, cambian recursos o técnicas) constituyen una innovación radical; en definitiva cree que es reflexivo. Por otra parte, intentar hacer explícita esa situación puede ser contraproducente. La profesionalización docente no es un proceso que se impone, tampoco se logra en un curso o seminario. Es un largo camino, lleno de resistencias, decisiones, cambios de rumbo, etc., que no dependen exclusivamente del docente (Gremiger, 2004b) y que, además de la asimilación de nuevas teorías, metodologías y el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, activan los procesos de regulación metacognitiva y la evolución de las representaciones que hemos formulado anteriormente.

El paradigma del "practicante reflexivo" o "docente reflexivo" de Sch n (1983), contra la "racionalidad técnica" comenzó, a fines de los 90, a difundirse a través de diferentes publicaciones. Para la enseñanza de la Lengua fue un aporte importante en la construcción del Enfoque Comunicativo y luego de la enseñanza constructivista. Sin embargo, en ese proceso de difusión lo han ido dotando de términos vagos, por lo que necesitamos tener en claro la postura a la que adherimos; una postura que sea coherente con los principios hasta aquí anunciados.

A la manera de Chaubet (2008) nos preguntamos  qu n es el practicante? o, dicho de otro modo  a qué profesional nos referimos? Según Donnay et Charlier (2006, citado por Chaubet, 2008: 118) "es mucho más que un simple *profesional*. Varias identidades lo atraviesan; personal, profesional y organizacional. Cada una de ellas es un mundo en sí misma". Entre esas tres identidades se produce una hibridación para conformar una "identidad en actos". Determinado por esa hibridación, el sujeto quiere ser competente, autónomo y tener la sensación de que está

conectado con los demás. Es por ello que Korthagen et Vasalos (2005, citados por Chaubet, 2008: 118) sostienen que “todo profesional debe sentirse dotado de cualidades (psicología positiva) no solamente defectos a corregir (psicología tradicional). La seguridad de poseer esas cualidades, asociadas a la conciencia del sentido de su misión, puede contribuir a volver a encender el fuego del profesional que no cree más en su oficio”. ¿El docente que asiste a la frustración de la sucesión de errores de sus alumnos no pertenece a ese grupo de profesionales? Si a ello le sumamos que en un gran número de situaciones de enseñanza, el docente no logra descifrar los mandatos institucionales, o resolver las dificultades de relaciones interpersonales (multiplicadas por varias decenas en una misma aula), de tiempo, espacio, materiales, etc., podemos entender que decir “el docente debe ser reflexivo” no es suficiente para que la reflexión sea crítica, objetivada, situada, efectiva, etc.

Ahora bien, ¿cómo hace el docente para lograr que su práctica sea reflexiva? Collin, Karsenti y Dumouchel (2011) postulan que “la práctica reflexiva puede estimularse a nivel inter-psicológico cuando el docente en formación realiza actividades de interacción en línea con sus pares acerca de su práctica de formación. La práctica reflexiva cuando es estimulada de ese modo sería luego internalizada a nivel intra-psicológico, lo que permitirá al docente en formación convertirla en autonomía en su práctica. La zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962), en tanto distancia entre la práctica reflexiva desarrollada en colaboración y en autonomía, representarían el lugar del desarrollo de la práctica reflexiva. El proceso reflexivo alternaría entonces entre etapas de prácticas, de reflexión en colaboración y de autonomía, en un movimiento circular de la reflexión” Collin, Karsenti y Dumouchel, 2011: 198-199).

Nosotras entendemos, por los resultados de nuestras investigaciones, que el movimiento es circular y colaborativo también en las interacciones presenciales y que esa reflexión debe anclar primeramente en las representaciones (individuales, pero sociales), para hacer evolucionar las prácticas, en un proceso de autonomización creciente que asegure una profesionalización consciente, en torno a decisiones didácticas autogestionadas (Gremiger, 2010 y Gremiger y María, 2012). De ese modo la reflexividad se actualiza permanentemente en la meta-reflexión y deviene en competencia en constante construcción.

4. Analizar las verbalizaciones escritas para la determinación de las Representaciones Sociales

Basándose en los principios teóricos de Vygotski, Bajtín y Wallon, un estudioso de la psicología del lenguaje, Jean Peaul Bronckart, junto a un grupo de investigadores de Suiza (B.

Schneuwly, D. Bain, C. Devaud y A. Pasquier) desarrolló un modelo psicológico del funcionamiento de los discursos, desde la perspectiva del *interaccionismo social*. Diferenciándose de la corriente “chomskiana”, a la que califica de neo-racionalista y del behaviorismo “skineriano” (demasiado centrado en un solo polo de la interacción) y reconociendo una filiación parcial con el constructivismo piagetiano (la preocupación del grupo de Ginebra es fundamentalmente social), el objetivo de una psicología interaccionista, según la expresión de Bronckart (1985 et al.:10) radica en *la actividad humana*. “El lenguaje es antes que nada una actividad discursiva, íntimamente ligada a la actividad humana de la que es el reflejo y el instrumento. Fundamentalmente diversas, por su historia, por su inserción social y por los instrumentos que movilizan, las actividades humanas definen y delimitan contextos diferentes con los que se articulan los discursos o textos” (Bronckart, 1985 et al.:10).

Bronckart aclara además que el concepto de actividad abarca las conductas humanas en sus funciones más generales, pero que pueden analizarse como *acciones*, orientadas hacia *objetivos precisos*, y, compuestas por *operaciones* que sirven de instrumento para el logro de los objetivos.

La consideración del lenguaje como actividad, en la que es posible delimitar los contextos de realización de los discursos, los que a su vez reflejan esa actividad, nos abre el camino para el estudio de las Representaciones a través de las verbalizaciones de los sujetos sobre sus valores, creencias, principios, etc.

Bronckart agrega que “las relaciones de interdependencia entre el dominio textual y el dominio contextual deben analizarse en términos de operaciones verbales, las que constituyen un subsistema de las operaciones psicológicas construidas por el ser humano” (Bronckart, 1985 et al.:10) y esto nos reafirma en la convicción de que esas operaciones lingüísticas traducirán lo declarativo y lo procedimental de la metacognición, activada en las opiniones y decisiones adoptadas en la organización, ejecución y realización de los proyectos de aprendizaje de la población de estudio de nuestra investigación.

Para la corriente interaccionista la *actividad verbal* “se desarrolla en zonas de cooperación social determinadas [...] y toma la forma de *acciones verbales*, es decir, de conductas verbales orientadas por *objetivos comunicativos* determinados [...] Cada acción verbal se realiza finalmente bajo la forma de uno o varios *discursos* (o tipos discursivos) que se definen por su modo de anclaje socio-enunciativo; son el producto de la historia socio-cultural del grupo, pero constituyen objetos verbales concretos, los *textos*” (Bronckart et al.1985: 37).

Para lo que nos interesa particularmente: la arquitectura de los textos en situación de producción textual, en la versión en castellano del libro del año 1997 de Bronckart (Bronckart,

2004), para explicar la arquitectura interna de los textos, denomina la organización del texto como "milhoja textual", expresión que grafica muy bien la imbricación que se produce entre la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa.

La infraestructura general del texto "está constituido por el plan general del texto, por los tipos de discurso que comporta, por la modalidades de articulación de esos tipos de discurso y por las secuencias que eventualmente aparecen en él" (Bronckart, 2004: 76).

Los mecanismos de textualización operan en una doble determinación: una *contextual* y la otra *co-textual*.

Bronckart (Bronckart et alii, 1985; Bronckart, 1997) y Schneuwly (1988) distinguen dos tipos de mecanismos de textualización:

- a) la *cohesión*, con la que se intenta mantener la conservación/progresión de un texto (cadenas de sintagmas verbales y nominales, cadenas de temas, etc.). Las marcas habituales de estas operaciones son la anáfora, las repeticiones (recurrencias), los cambios de tiempos verbales y los diferentes procedimientos de tematización (Bronckart, et alii, 1985). Más tarde (Bronckart 1997, se cita por la versión en español del año 2004), el interaccionismo socio-discursivo diferenció dos tipos de mecanismos de *cohesión*: *la nominal y la verbal*. Esto permite distinguir los mecanismos de anaforización de los de temporalización.
- b) La *conexión*, que tiene la función de "puntuar" y articular el discurso con el contexto (puntuación y organizadores textuales), contribuye a la demarcación de las grandes articulaciones de la progresión temática y se realiza por medio de un subconjunto de unidades calificadas como *organizadores textuales* "que pueden aplicarse al plan general del texto, a las transiciones" (Bronckart, 2004:76). Las marcas son las conjunciones y los adverbios de coordinación y subordinación, etc.

Los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa son los que "participan en la realización de la coherencia pragmática (o interactiva) del texto" Bronckart, 2004: 82), en los que se distinguen:

- a) Las voces. Son las que nos permite distinguir qué voces se expresan en un texto porque no siempre el autor productor del texto asume directamente lo que enuncia. Así, en un mismo texto, las voces pueden ser del autor empírico, las voces sociales (personas o instituciones externas al contenido temático del texto), las voces del o los personajes (personas o instituciones directamente implicadas en el contenido temático).

b) Las *modalizaciones*. Son las que definen la relación del enunciador con una unidad de algún nivel de su texto. Las modalizaciones articulan el discurso con la interacción social en el contexto. Se pueden distinguir cuatro tipos de modalizaciones (Bronckart: 2004:83):

- Las lógicas, que traducen los juicios con valor de verdad y que hacen que las proposiciones se presenten “como ciertas, probables, indecibles, etc.”
- Las deónticas, “que evalúan lo enunciado a la luz de los valores sociales. Se presentan los hechos enunciados como (socialmente) permitidos, prohibidos, necesarios, deseables, convenientes, etc.”
- Las apreciativas, en las que no se evalúa en una escala que va de lo verdadero a lo falso, sino con valores mucho más vagos: el asombro, la extrañeza, la duda, etc.
- Las pragmáticas, en las que el juicio se refiere a la responsabilidad de un personaje, grupo, institución. “Esas facetas son fundamentalmente: la capacidad de acción (el poder hacer), la intención (el querer hacer) y las razones (el deber hacer)”.

Para el análisis de las Representaciones Sociales que se producen en las diferentes instancias de la secuencia de meta-reflexión que analizamos en este artículo, interesan particularmente los mecanismos de modalización (más presentes en las interacciones verbales estudiadas aquí), aunque también dan cuenta de las voces, que analizaremos en estudios posteriores.

Por otra parte es preciso especificar que como en nuestra investigación no hacemos una secuencia experimental para obtener datos para nuestro análisis, sino que analizamos las actividades que se van generando por necesidad de la metodología de trabajo en proyecto socio-constructivista, debemos conformarnos con los elementos que surjan de las mismas. Es decir, nuestros protocolos verbales tienen la limitación de ser casi siempre escritos. Probablemente una entrevista registrada en grabación oral enriquecería el análisis, pero convertiría la enseñanza en un proceso artificial. Eso nos haría entrar en contradicciones pedagógicas, inadmisibles dentro de nuestra perspectiva de enseñanza-aprendizaje.

5. Análisis de resultados

En el marco de cursos de grado, extensiones áulicas o posgrado, se planifica, organiza y pone en práctica el trabajo en proyecto, de modo tal que los cursantes de esos trayectos de formación experimenten esa metodología en la realización de proyectos de aula. En otras palabras,

se trabaja en proyecto socio-constructivista, para que los estudiantes de didáctica realicen un proyecto que permita a los alumnos de escuela primaria y media trabajar en proyecto: se aprende a hacer reflexionando sobre qué es preciso saber y saber hacer para favorecer el saber y el hacer (Gremiger, 2002 y 2010).

Este año, sobre la base de los resultados alcanzados en la observación de las Representaciones de los docentes, nos hemos convencido acerca de la posibilidad de apostar más fuertemente a la meta-reflexión, por medio de estrategias pedagógico-didácticas de movilización, contraste, cuestionamiento y reconstrucción del objeto representado (la enseñanza de la lengua y la literatura), para que las decisiones sobre el tipo de proyecto elegido, los contenidos y las estrategias negociadas, la textualización y revisión sean pertinentes con la perspectiva del trabajo en proyecto socio-constructivista: crítico, reflexivo, socialmente determinado y con inclusión de las TIC por necesidad de la evolución del proyecto (Gremiger, 2010), en síntesis, los ejes que guían el trabajo en proyecto socio-constructivista.

En ese sentido, el proceso, que aún está desarrollándose en la cátedra Didáctica (Tercer Año del Profesorado en Lengua y Literatura-UNRC), está centrado en la realización de un proyecto de enseñanza socio-constructivista por pares, pero desde la contrastación con las representaciones iniciales y los contenidos que se van incluyendo por necesidad y permanentemente relacionados con la esencia pedagógico-didáctica del Trabajo en proyecto socio-constructivista que le da significación y forma.

Con ese horizonte de formación como meta, la estrategia pedagógico-didáctica tuvo la siguiente secuencia:

- Luego de unos minutos de presentación del grupo clase y exposición de expectativas para la cursada de la materia, los alumnos, de manera individual respondieron a la pregunta * qu  docente quiero ser?*
- A la luz de lo expresado en sus respuestas, se reflexion  sobre el marco pedagógico necesario para lograrlo. Fue el momento propicio para sugerir la lectura de los principios de la Pedagogía Actualizante (Grupo de Moncton, 2002). Cada alumno tuvo a su cargo la lectura de uno o dos aspectos de los ocho que abarca dicha propuesta pedagógica, de modo tal que todos los aspectos tenían al menos dos lectores y la totalidad de lectores no tenían las mismas lecturas.
- En la siguiente sesión, las síntesis de los aspectos leídos tenían diferentes modos de procesamiento de la información y permití intercambio y completamiento entre dos o tres alumnos. Luego de la puesta en común, cada alumno, de manera individual sintetizaba en uno o dos párrafos lo que hubiera retenido de todo lo expuesto.

- Para el siguiente encuentro, todos habían leído los principios del Trabajo en proyecto socio-constructivista. Se los reunió en grupos, de modo tal que cada grupo estuviera integrado por los lectores del primero al último aspecto de la Pedagogía Actualizante. La consigna de trabajo fue: "Analicen y escriban las relaciones que encuentren entre la Pedagogía Actualizante y el Trabajo en proyecto socio-constructivista.

Dado que no todos los alumnos asistieron a todas las clases y para nuestra investigación interesa la evolución de las representaciones de los alumnos y no las representaciones aisladas, se han retenido en el corpus de análisis las respuestas (para la investigación: protocolos verbales) de los alumnos que asistieron a todas las clases (total: 14, de un grupo clase de 19 alumnos). Por las dimensiones de este artículo sólo presentamos el análisis de la primera actividad.

En las respuestas a la pregunta ¿qué docente quiero ser?, desde el momento que en la misma consigna se pregunta por el "querer" se comprueba una mayor presencia de las modalizaciones pragmáticas, focalizadas en el elemento actitudinal de las representaciones de los alumnos. No obstante, se pueden comprobar diferentes focos de esa actitud, que dan cuenta de diferentes intenciones, es decir, con explicitaciones centradas en una asunción de responsabilidad enunciativa distinta en cada caso. Así podemos distinguir (en 14 respuestas clasificadas de A1 a A14):

- 1) El objeto de la actitud representada es lo emocional, con modalizaciones del orden del QUERER HACER:
***Ayudar** a los alumnos a superar sus miedos, sus limitaciones y obstáculos, como así también explotar sus potencialidades (A1)*
***Ayudar** a los alumnos a disfrutar de la literatura (A11)*
Una docente **que haga** que al alumno le guste la materia (A5)
Fomentar el espíritu crítico (A8)
Incentivar a los estudiantes a participar (A10)

- 2) El objeto de la actitud representada es lo emocional, con modalizaciones del orden del QUERER SER:
Quiero ser una persona que disfrute de la docencia, que disfrute de los alumnos y de los días en clase (A10)
Recordar que yo también transité el camino que los alumnos inician (A1)
Una docente **capaz de transmitir** el amor por la profesión y **contagiar** a los alumnos el gusto por la lectura (A3)

- Quiero ser** exigente pero a la vez comprensiva (A6)
Ser una docente **que nunca sepa** muy bien qué quiere, **que nunca se canse** de querer (A10)
- 3) El objeto de la actitud representada es lo emocional, con modalizaciones del orden del PODER SER:
Una docente **que pueda interactuar amenamente** con sus alumnos (A7)
Una docente **que contenga** a los alumnos (A2)
Ser una docente **que nunca sepa** muy bien qué quiere, **que nunca se canse** de querer (A 10)
- 4) El objeto de la actitud representada es el contenido a enseñar, con modalizaciones del orden del QUERER HACER:
Dar los contenidos de forma clara y precisa (A12)
Ofrecer y acercar mis conocimientos o saberes de forma crítica, creativa, flexible (A1)
Que los temas que dé, tengan relación con la teoría y la práctica (A14)
- 5) El objeto de la actitud representada es el contenido a enseñar, con modalizaciones del orden del PODER HACER:
Que mis contenidos puedan ser comprendidos sin dificultad (A2)
Que aquello que les enseñe les sirva para su vida cotidiana (A6)
Llegar a transmitir conocimiento (A9)
Me preocuparía porque el contenido no sea meramente teórico, sino didáctico y lúdico (A4)
- 6) El objeto de la actitud representada es el contenido a enseñar, con modalizaciones del orden del PODER SER:
Una docente **que recurra a** diversas fuentes bibliográficas accesibles para los alumnos (A8)
Ser justa a la hora de valorar cuantitativamente el conocimiento (A13)
- 7) El objeto de la actitud representada son las interacciones, con modalizaciones del orden del QUERER HACER:
Una docente **que llegue a lograr** que sus alumnos comprendan lo que enseña (A7)
- 8) El objeto de la actitud representada son las interacciones, con modalizaciones del orden del QUERER SER:

No mantener una relación distante y autoritaria (A4)

Que la relación docente/padres/alumnos sea de respeto, cooperación, solidaridad (A7)

Además, no todas las modalizaciones son pragmáticas, también hay verbalizaciones deónticas:

Cada niño es diferente por lo que pienso que **deberá trabajar** individualmente con cada uno y nivelarlos (A9)

Sí que **debo depender** de un programa, con pautas que **debo cumplir** (A9)

Conclusiones

Si trazamos las correspondencias entre el querer, el deber y el poder en cada caso, podremos elaborar una idea más acabada del anclaje y la objetivación de las representaciones y, de ese modo, tomar decisiones pedagógico-didácticas de individualización de las dificultades y posibilidades de resolución, de las guías que serán más útiles en los diferentes grupos de realización de los proyectos y de las meta-reflexiones que será preciso activar en cada caso. Con un horizonte de este tipo, entendemos que la práctica reflexiva tiene oportunidades de concreción efectiva.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Delval.
- Abric, Jean-Claude. 1994. *Les Représentations sociales: aspects théoriques*. En J. C. Abric ( d.), *Pratique sociales et représentations*, pp. 10-36, Paris, Presses Universitaires de France.
- Abric, Jean-Claude 2003. *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*. En J.C. Abric (Eds.) *Méthodes d'études de représentations sociales*, pp 59-80, Editions Er s.
- Allal, Linda y Saada-Robert, Madelon. 1992. *La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires*, Archives de Psychologie, N  60, pp. 265-296.
- Bingono, Emmanuel. 2011. *La théorie du noyau central: entre continuité des représentations collectives et de la spécificité de la psychologie sociale*, Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en  ducation, N  6, pp. 21-38, disponible en www.la-recherche-en-education.org, [consultado el 23/03/2013], ISSN 1647-0117.
- Boggi Caballo, Pina y Iannaccone, Antonio. 1993. *Représentations sociales et Constructions des connaissances*, Paper on Social Representation, vol. 2, Laboratoire Européen de psychologie Sociales, pp 1-12.

Bronckart, Jean Paul. *et al.* 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Bronckart, Jean Paul. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Espa a, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Collin, Simon, Karsenti, Thierry. y Dumouchel, Gabriel. 2011. *L'interaction en ligne pour developper la pensée reflexive des futures enseignants: patterns réflexifs et influence d'outil*, en *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif: Analyse de pratiques et enjeux didactiques*. Actes du 4e Colloque International DIDAPRO, pp. 197-204.

Chaubet Philippe, 2008. *Pratique réflexive autour du métier, de l'identité et de la culture pour les enseignants de FLE, un défi relevé, deux pistes prometteuses*, Actes du XII Congrès Mondial de la FIPS, Tomo II, Quebec, pp. 115-125, disponible en:

http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_quebec2008_livre1.pdf, [consultado el 12//02/2013] ISSN 0226-6881.

Doise, Willem, Clémence, Alain & Lorenzi-Cioldi, Fabio. 1994. *Le charme discret des Attitudes*, Paper on Social Representation vol. 3, n  1, Laboratoire Européen de psychologie Sociales, pp. 26-28.

Favre, Daniel y Reynaud, Christian. 2000. *Des représentations-obstacle à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement*, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol 26, n  3, pp. 651-676.

Gremiger, Clide. 2002. *Escribir y reescribir en grupo*, Bit cora, A o V, N  9, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 83-113.

Gremiger, Clide (2003a) *Estudiar las representaciones docentes dentro de un proceso de formación interdisciplinario sobre la producción de textos con empleo de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria*, Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas [CD], Universidad Nacional de Río Cuarto.

Gremiger, Clide (2003b) *Using information and Communication Technologies in the Production of Texts in Secondary Schools: A Shared Commitment of Pedagogical Training*, en *ICT and the transformation of the L1 curriculum*, L1-education Studies in Language and Literature, Kluwer Academic Publishers.

Gremiger, Clide y María, Patricia. 2004. "Estudiar las representaciones. Un problema adicional: el relevamiento de datos", Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto [CD], Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Gremiger, Clide. 2004. "El oficio de docente: el camino para la profesionalización en contextos educativos públicos", en Vogliotti, Ana; Cortese, Marhild e Ivonne Jacob (comp.), *En tiempos de adversidad: Educación pública*, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 451-457.
- Gremiger, Clide et al. 2008. *La formación docente sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura: de la representación obstáculo a la evolución crítica*, en Padilla, Constanza; Douglas, Silvina y López, Esther (Coord.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, San Miguel de Tucumán, Cátedra UNESCO, publicación electrónica.
- Gremiger, Clide. 2010 "El trabajo en proyecto socio-constructivista: un desafío para las representaciones de los docentes", en Tomo III, *La didáctica de la lengua: una cuestión de representaciones*, en Magdalena Viramonte de Ávalos (Coord.) "Salud y aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua", Córdoba, Comunicarte.
- Gremiger, Clide y María, Patricia (Coord.) 2012. *Hacia una didáctica autogestionada: el lugar de las representaciones en la profesión docente*, Col. Lengua y Discurso, Córdoba, Comunicarte.
- Jodelet, Denise. 1991. *La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría*, en Serge Moscovici (Comp.) *Psicología Social*, Paidós, Barcelona- Buenos Aires-México, tomo II, pp. 469-493.
- Jodelet, Denise. 1993. *Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire*, Sciences Humaines n° 27.
- Guimelli, Christian. 1993. *Concerning the structure of Social Representations*, Paper on Social Representation vol. 2, n° 2, Laboratoire Européen de psychologie Sociales, pp. 85-92.
- Lalancette, Mireille. 2009. *Représentations sociales et opérations discursives en politique: enjeux de spectacularisation*, Tesis de doctorado, disponible en:
https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/3446/2/Lalancette_Mireille_2009_these.pdf,
[consultado el 12/02/2013].
- Lisé, Véronique. 2008. *Représentations sociales de l'importance des sciences et technologies et de la culture scientifique et technologique dans l'enseignement et la formation à l'enseignement primaire au Québec chez des futures enseignantes*, Memoria de Maestría, disponible en:
http://www.crie.ca/Membres_et_collaborateurs/section_etudiants/Veronique_LISEE_memoire.pdf,
[consultado el 12/02/2013].
- Moscovici, S. 1984. *De la science au sens commun*, en Serge Moscovici (Ed.), *Psychologie sociales*, P.U.F, Paris.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Graó, Barcelona.

Pfeuti, Sandra. 1996. *Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques*, Vous Avez dit Pédagogie, n° 42, Universidad de Neuchâtel, pp. 1-24.

Rateau, Patrick. 1995. *Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe*, Les Cahiers Internationaux de Psychologia Sociale, 26, 29-52.

Rouquette, Michel-Louis y Guimelli, Chrétien 1992. *Sur la cognition sociales, l'histoire et le temps*, Temporalistes, n° 22, pp. 4-15.

Schneuwly, Bernard. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant: la productions des textes informatifs et argumentatif*, Paris, Delachaux & Niestlé.