

CAPÍTULO 4

Cómo tejer la teoría, la práctica, la reflexión y el aprendizaje. Consideraciones sobre el quehacer del docente de lenguaje

Sonia Liced Sánchez Rivera¹

En el marco del proyecto de investigación que ha servido de telón de fondo a las diferentes teorizaciones y experiencias sobre las comunidades aprendientes, concentradas en este libro, el presente capítulo cristaliza una reflexión en torno a uno de los aspectos más importantes de la práctica docente, a saber, la relación entre teoría y práctica. La conexión entre estos dominios atraviesa la naturaleza de las didácticas y de las experiencias de aprendizaje que de ellas emanan, lo que hace de esta relación un aspecto esencial de la práctica docente, derivado además de las dimensiones de esta. De manera particular, esta reflexión nace de las experiencias de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua, pensamiento y sociedad de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

1 Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad de Paris XII (Francia), Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesora de Ciencias del Lenguaje en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora y lectora de trabajos de grado en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre 2008 y 2012 tuvo a su cargo la dirección de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Actualmente es profesora-investigadora de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación de la Facultad de Educación de UNIMINUTO.

Problematizar el ejercicio docente

Uno de los cuestionamientos más frecuentes a la hora de enfrentar el oficio de la docencia es cómo superar la brecha que separa los contenidos disciplinares, la fascinante teoría, de aquello que podría constituir una aproximación práctica de esos constructos teóricos. Esta sería la cavilación que pasa por el hecho de preguntarse hacia dónde debe dirigirse la formación de profesores, si esta debe resolver interrogantes sobre las disciplinas, responder por las demandas ideológicas de un tipo de sociedad o integrar profesionales que entiendan la educación como un proyecto más allá de ideologías y científicismos.

La propuesta ya clásica de Morín (1999) sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a saber: 1. Las cegueras del conocimiento, 2. Los principios de un conocimiento pertinente, 3. Enseñar la condición humana, 4. Enseñar la identidad terrenal, 5. Enfrentar las incertidumbres, 6. Enseñar la comprensión y 7. La ética del género humano; resuelve de alguna manera el interrogante y nos envía nuevamente a las conexiones entre el conocimiento y su aplicación, ya que tal como lo anota Perrenoud (2001)

Los profesores capaces de enseñar estos saberes deben no sólo adherir a los valores y a la filosofía subyacentes, pero, aún más, disponer de la relación con el saber, la cultura, la pedagogía y la didáctica, sin las cuales este hermoso programa sería letra muerta. (p. 504).

En efecto, la preocupación por hacer comprensibles y aplicables los principios teóricos que definen científicamente un campo de saber, es un lugar obligado cuando se trata de establecer el sendero de la formación de profesores en una disciplina, lo que nos recuerda que esos saberes habitan en el mundo de lo real, de lo humano y por tanto deben ser reflexionados y adaptados antes de ser enseñados. En palabras de Juliaio (2011) en su obra *Una Pedagogía Praxeológica* se retoma que:

Toda profesión se apoya sobre unos saberes teóricos para fundamentar sus acciones. La eclosión de numerosas profesiones en el siglo XX reposa, en gran parte, en el esfuerzo por relacionar saberes teóricos con situaciones de la vida real. Por otra parte, en las diversas intervenciones profesionales, se construyen saberes útiles para afrontar las exigencias concretas de la

profesión. El estatuto de estos saberes, que podríamos llamar saberes prácticos y su relación con los saberes teóricos, ha sido el objeto de muchos debates desde hace tiempo. (p. 251).

Teniendo lo anterior como referente, estas páginas plasman un ejercicio de reflexión de las prácticas pedagógicas en el área de la lingüística como campo de formación de maestros de lenguaje. Esta reflexión se orienta a fundamentar las alianzas que, por naturaleza, tendrían que darse entre los saberes disciplinares, los contextos educativos en los que se anclan, y las experiencias de aprendizaje que los insertan como saberes pertinentes y relevantes en el mundo de la vida. A este respecto, es importante señalar que algunos estudios enfatizan con preocupación la tendencia de los programas de Humanidades y Lengua Castellana y áreas afines, de centralizar la formación en los problemas teóricos de la lingüística desplazando la mirada sobre la función social y comunicativa de la lengua y su relación con los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad.

Al respecto, Cisneros, Olave y Rojas (2015) consideran que existe una dificultad en los programas de formación de los profesores de lenguaje, en tanto no se privilegia la relación de los modos de comunicación y expresión a los contextos de uso que se dan en la escuela y fuera de ella. Frente a esto la autora puntualiza que:

Se trata de un desafío abordado al mismo tiempo por la didáctica y por la lingüística aplicada, pero generalmente de una manera aislada, enfatizando en lo teórico con detrimento de lo empírico, o bien, en lo técnico con detrimento de lo reflexivo, y con resultados que transparentan la ausencia de un diálogo interdisciplinar cuya urgencia radica en la necesidad de trascender la profesionalización de los licenciados en lengua materna, de la reproducción de prácticas formativas a la capacidad de proponerlas pertinentemente, de acuerdo con lo que demandan los estudiantes como sujetos sociales situados en sus entornos comunicativos particulares. (p. 162).

Lo anterior explicita la necesidad de revisar la manera cómo en la práctica se entiende y desarrolla la dimensión disciplinar, “determinada por los saberes disciplinares y pedagógicos que sirven de columna vertebral al acto educativo” (Barón et al., 2017, p. 44). Es válido recordar que

esta definición procede de la investigación adelantada en 2017 titulada *Caracterización de las prácticas docentes de la FEDU – UNIMINUTO*, y servirá de sustento para vislumbrar los aspectos que integran la formación desde el dominio disciplinar, los cuales desde la mirada de Tardif (2004) incluyen aspectos cognitivos, emocionales, sociales y didácticos. Remitirse a esta dimensión resulta esencial para poner en evidencia la correlación entre teoría y práctica, la cual subyace al trabajo pedagógico.

En esta perspectiva se abordarán tres asuntos importantes: el primero, la relevancia de llevar al aula aspectos teóricos que fundamentan la observación científica de los hechos a estudiar, en este caso de la lengua como sistema de signos del que se derivan la lectura y la escritura como sistemas de representación que dan acceso al mundo simbólico y como sistema social eje de la interacción, sin mencionar que la lengua es la estructura mental que sostiene gran parte de las operaciones cognitivas base de la construcción del pensamiento. El segundo, la efectividad de estas teorías, radica no en su reproducción sino en la posibilidad de hacerlas enseñables y comprensibles, esto considerando que la lengua, objeto de estudio de la lingüística, es un elemento vivo y presente en todo lo que hacemos cotidianamente, por lo que su enseñanza y aprendizaje se anclan en la praxis, en el acto de la comunicación que implica saberla usar en diferentes contextos. El tercero, la relación entre conocimiento disciplinar y su praxis debe estar mediada por la didáctica entendida como el saber pedagógico en relación con la enseñanza (Vasco, 1990), así como por la posibilidad de insertar nuevas formas de aprendizaje mediadas por lo colectivo Wenger (2001). En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, la didáctica plantea retos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa que pasa por todos los procesos de desarrollo de la lengua materna, es decir, la adquisición del código escrito, el aprendizaje de la lectura en todos sus niveles -literal, inferencial y crítico-, la comprensión de la gramática en función de su aplicación, lo que desemboca en la comprensión y producción de textos y discursos de diversa naturaleza.

¿Por qué y para qué la fundamentación teórica?

Las reformas educativas que han tenido curso en los últimos años han planteado una preocupación por la calidad de los saberes conceptuales que construyen los docentes en formación y que son el eje de su acción académica. En el ámbito de la formación de profesores los

referentes disciplinares corresponden a dos tipos de saber, los disciplinares y los pedagógicos. Los primeros enraizados en el discurso propio de las disciplinas suelen ser agentes de polémica y en ocasiones imprimen en la formación un sesgo en relación con la realidad; los segundos por su parte, parecen consustanciales al oficio de enseñar y, por tanto, resultan esenciales para reflexionar sobre este oficio.

Según lo anterior, existen dos argumentos por los cuales se validan las aproximaciones teóricas en los derroteros de la formación de profesores. En primer lugar, acceder y entender los principios gestados en el corazón de las ciencias contribuye a racionalizar una serie de procesos conducentes a formar una visión más organizada y coherente del mundo que permite actuar de manera consecuente en él. En este sentido, el conocimiento científico moviliza el pensamiento sacándonos del mundo engañoso de los sentidos.

En segundo lugar, los principios pedagógicos que, según Tardif (2005) “se articulan con las ciencias de la educación” (p. 29), atraviesan las dinámicas de formación de docentes constituyendo un andamiaje necesario para entender las variables del acto educativo y de las instituciones educativas. A la luz de estos saberes pedagógicos, curriculares y didácticos se reconstruye el saber disciplinar de manera pertinente, crítica y reflexiva, finalmente es esa ecuación particular de los saberes pedagógicos y disciplinares la que da forma y caracteriza la práctica docente.

En cuanto a la validez y la necesidad de este conjunto de saberes, habilidades, valores y actitudes venidas de las disciplinas y del conocimiento pedagógico Bolívar (2005) argumenta que la formación docente debe favorecer el conocimiento disciplinar del estudiante, que luego éste como profesor tendrá que enseñar, esto se logra con la toma de consciencia del proceso pedagógico-didáctico que debe reorganizar el conjunto de conceptos que forman ese conocimiento para hacerlo comprensible a otro, lo cual flexibiliza las formas de aprendizaje y enseñanza de los saberes disciplinares. El desafío está entonces en lograr que contenidos de una y otra corriente, el científico y el didáctico, se interrelacionan en los procesos académicos conducentes a la formación del profesorado. Por tanto, cualquier proceso de cualificación docente debe pasar por la identificación, la comprensión y, por qué no, por la defensa del aparato teórico que la sustenta.

Saberes enseñables, saberes comprensibles, saberes reales

Las relaciones entre la teoría y la práctica se han planteado desde los griegos hasta nuestros días. Una constante en torno a este tema ha sido verlas como universos independientes integrados por saberes diferentes y extraños, de ahí que su evolución en los escenarios escolares sea asimétrica y genere tensiones entre quienes ven en la enseñanza y el aprendizaje el pilar de sus prácticas y aquellos que encuentran en la instrucción disciplinar su razón de ser. Una mirada más aguda, compleja y extensiva ayuda a situar estos dos dominios en el mismo territorio planteando la imposibilidad de verlos aislados entre sí o progresando de forma discontinua. Sin duda promover esta actitud de equilibrio y armonía entre el conocimiento y su aplicación emana del profesor que conscientemente favorece en su quehacer cotidiano una comprensión profunda del saber académico a través de su puesta en tensión. En consecuencia, lo más relevante de esta reflexión que parece obligatoria estriba, de un lado, en el alcance de sus frutos metodológicos y didácticos y, por otro lado, en la posibilidad de entender la relevancia que tiene la ciencia, el saber disciplinar en el mundo cotidiano de las acciones humanas, el cual pasa obligadamente por la educación.

Ciertamente hablar de los conceptos que se construyen en el curso de las interacciones educativas con los profesores en formación implica entender que estos no solo son producto del trasegar científico de una disciplina sino de la época, las culturas y las sociedades en los que estos se actualizan y se adaptan. Deleuze y Guattari (1991) someten a juicio la idea de que un concepto pueda albergar ideas fijas o absolutas sobre algo; para los autores, “todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes. El concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección” (p. 37). Por tanto, los conceptos son agentes de problematización, en este sentido deben ser configurados y entendidos a la luz de sus condiciones de recepción. Al respecto Zambrano (2016) señala que “El concepto remite al pensamiento de una época, a sus prácticas y modos de verbalizarlas, al acontecimiento de las múltiples formas de ser y de estar” (p. 48).

Nótese que tales reflexiones colocan el problema del conocimiento científico en la formación de licenciados en el plano de la concepción

misma de los conceptos que constituyen ese saber y su articulación con la realidad. Esto quiere decir que más que conocer los principios de la disciplina, se debe, primero, entender la relación de estos con la realidad de los fenómenos que intentan explicar, en segundo lugar, se requiere entrar a discutir la pertinencia de estos conceptos, en relación con la manera cómo los fenómenos que se describen se presentan sincrónicamente, finalmente, se les debe enlazar a estrategia de enseñanza, es decir, situarlos de manera concreta en una experiencia de aprendizaje.

De este modo se re-significa el rol del docente que pasa de ser solamente reproductor de categorías teóricas a ser un mediador para hacer estos saberes enseñables y comprensibles. Al respecto Schön (como se citó en Juliao, 2011) menciona que

Toda intervención profesional, incluido el quehacer docente, significa optar por ubicarse en la realidad (dado que se desarrolla en contexto) pero estando dispuesto a salir regularmente del contexto para lograr mayor fuerza conceptual. Ese ir-volver es lo característico de una práctica reflexiva. (p. 253).

Estas palabras reenvían al rol del docente quien se erige como el responsable de las tentativas para tejer los saberes, su enseñanza, su comprensión y la realidad de donde proceden y donde se aplicarán.

En esta línea, se plantean tres criterios derivados de un estudio hecho por Álvarez (2012) que deberían considerarse en la práctica docente para lograr la sincronía entre teoría y práctica. Primero, los métodos o estrategias para articular el discurso teórico y su ejercicio deben ser diversos y obedecer a la pluralidad de contextos y de realidades educativas. El segundo, derivado del primero, estos métodos y estrategias heterogéneas deben mostrar la coherencia entre los contenidos a desarrollar y las experiencias de aprendizaje que posibilitan su aplicación. Tercero, el maestro comprometido en esta empresa debe estar abierto y ser flexible al cambio, dado que sus convicciones, creencias y opiniones sobre el conocimiento, la didáctica y la educación permean la mediación del aprendizaje, cuan más adaptable sean sus concepciones más posibilidades de transformar sus prácticas pedagógicas. En concreto para el profesor de lengua materna la aplicación de estos criterios favorece la vigencia de los saberes teóricos de su disciplina en las formas de mediación o

transmisión y le permite construir un discurso sobre su quehacer y plantear unas intencionalidades pedagógicas.

Los saberes, la praxis, la didáctica: una reflexión desde la formación en lingüística

Ahora bien, es necesario que todo lo expuesto hasta aquí se concrete en una reflexión sobre la imbricación entre teoría y práctica, conceptos y didáctica en una práctica docente específica, se propone de manera particular el área de trabajo de la autora, la lingüística, cuyo objeto de estudio es la lengua. Para lograr esa conexión entre teoría y práctica se apela a lo que Chevallard (1991) denomina transposición didáctica, la cual es resultado de la interacción de tres niveles: el primero tiene que ver con la fundamentación, es decir, la adquisición y construcción de conocimientos de la disciplina, el segundo con la adecuación de esos saberes en múltiples entornos educativos y su consecuente aplicación en acciones reales y particulares, y el tercero con la reflexión del saber y la praxis conducente a una toma de conciencia sobre la pertinencia de lo que se enseña y se aprende. En la misma vía, Bronckart (1985) establece que la transposición didáctica se efectúa a partir de tres principios: la creación de un aparato conceptual, la adaptación de este sin eludir la complejidad que encarnan y la elaboración de la didáctica.

Brevemente se explicará la manera cómo se entiende cada uno de los niveles de la transposición didáctica, en el contexto de la práctica del docente de lingüística considerando que el problema que se ha planteado emana del reto que ha significado hacer enseñable y comprensible la ciencia del lenguaje. En cuanto al primer nivel, desde hace algunos años la lingüística se ha visto abocada a la apertura de sus fronteras para entender en paralelo la naturaleza estructural de las lenguas y sus relaciones con la sociedad, la cultura, el pensamiento y los individuos. Esta apertura ha dado paso a una comprensión más compleja del lenguaje en general y de la lengua en particular.

Gracias a este giro Rorty (1990) considera que la lingüística ha establecido una serie de vínculos con la sociología, la filosofía, la antropología y las ciencias cognitivas, entre otras, con el objetivo de conocer mejor la lengua, de reconocer y valorar su tendencia al cambio y su carácter transversal en el entramado de lo humano. Atendiendo a esto, los conceptos y

saberes de la lingüística, que sirvan como principios de formación deben obedecer a esa renovación epistemológica, favoreciendo la mirada multidisciplinar. En consecuencia, el aparato conceptual que fundamenta la formación disciplinar de los licenciados contribuye a configurar una mirada holística de la lengua entendiendo su devenir histórico y su injerencia en la comprensión de los fenómenos sociales.

Frente al segundo nivel, la didáctica como arte de la enseñanza debe establecer las distancias existentes entre los conocimientos teóricos y abstractos cultivados en la academia y las necesidades comunicativas de los estudiantes del mundo actual. Hoy escuchar, hablar, leer y escribir son prácticas lingüístico-culturales que suponen un desafío tanto para los maestros como para los estudiantes. Los entornos mediáticos y la emergencia de nuevos sistemas de representación y significación desbordan las formas clásicas de abordar la lectura y la escritura porque la comunicación verbal y el código escrito han sido transgredidos por las demandas comunicativas en situaciones reales y particulares, y por el ascenso de las imágenes que socava el principio según el cual el lenguaje verbal traduce o explica a todos los demás. Esto indica que las formas de interacción y de acceso al conocimiento han cambiado, permeando los intereses comunicativos de las generaciones emergentes; la escuela debe hacer frente a esta transformación ofreciendo experiencias de aprendizaje que contribuyan a un uso de la lengua oral y escrita que se ajuste a las diversas situaciones comunicativas, y a la lectura crítica y reflexiva, los discursos multimodales (Krees et al., 2001), difundidos por los medios.

En relación con el tercer nivel, la interdependencia entre las teorías y su aplicación en los escenarios educativos decantada por la didáctica permite trascender el carácter endógamo y fragmentado de las disciplinas para hacerlas dialogar con múltiples fenómenos. En esta medida, la reflexión sobre cómo enseñar a usar la lengua en contextos y situaciones concretas, lleva a plantear conocimientos pertinentes y relevantes que no se aislen de la realidad de los usuarios, que se conecten con otros dominios conceptuales y que posicionan a la lengua como un dispositivo de prácticas sociales, culturales, políticas, éticas y estéticas.

En esta perspectiva, la práctica pedagógica se convierte en un escenario colectivo nutrido por todos los agentes del aprendizaje, pero a la vez por los escenarios y procesos ligados a ella, los espacios académicos,

los ejercicios de investigación formativa y las prácticas pedagógicas. Estas características subvierten su carácter cerrado e inmóvil transformándola en un espacio de reflexión colectiva que incentiva al conocimiento fruto de la colaboración y no del aislamiento.

Para ilustrar mejor esta experiencia de sinergia entre teoría y práctica, es válido evocar un ejercicio situado en el espacio académico *Análisis del Discurso*, de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. La naturaleza de este es aplicar los principios teóricos y metodológicos desarrollados en el espacio académico a un discurso (corpus), y comunicar los resultados a través de un póster. El objetivo de dicha actividad es mostrar las bondades del análisis del discurso como dispositivo didáctico en el aula, el cual posibilita el estudio de un discurso real y cotidiano (canciones, películas, discursos políticos, telenovelas, publicidad) desde enfoques multidisciplinarios que contribuyen a la formación de pensamiento crítico. Del mismo modo, esta práctica ofrece elementos para aproximarse a una visión más amplia de la lectura que involucra la existencia de diversos modos de representación y significación, y reconoce los factores ideológicos que los discursos comportan, aportando así, a la comprensión de nuevas alternativas de trabajo pedagógico que incorporan el potencial semio-lingüístico de los discursos mediáticos.

Para puntualizar, la incorporación del análisis del discurso a las dinámicas de formación de la licenciatura se da en tanto este, como campo de estudios multidisciplinar, orienta sus apartados teóricos hacia la interpretación de los fenómenos discursivos como eventos comunicativos, sociales y conceptuales de gran injerencia en la construcción de la realidad. Para Pêcheux (1998)

La práctica del análisis del discurso es indisociable de la reflexión crítica que ejerce sobre sí misma, bajo la presión de dos determinaciones mayores: la evolución problemática de las teorías lingüísticas por una parte y los avatares del campo político-histórico por otra. (p. 5).

En este sentido, el análisis del discurso se estructura como una teoría social, histórica y política cuyo objeto de observación es el lenguaje, sus dinámicas de uso y sus alianzas con el poder.

Así, el estudio de los discursos hace emerger el potencial de su significación en la configuración del mundo y en las prácticas que nos definen como sociedad y que deben ser objeto de revisión en los escenarios educativos, por lo cual se hace necesario mostrar su pertinencia y aplicabilidad en los procesos de formación de licenciados. En cierta medida, el desarrollo del espacio académico y los ejercicios allí propuestos, apuntan a tal objetivo, en tanto articulan categorías teóricas a una aplicación focalizada a la lectura crítica de discursos que circulan cotidianamente y que deben ser objeto de análisis y discusión en el aula de clases.

La música, el cine, la publicidad, los discursos políticos, religiosos, entre otros, integran el corpus de discursos analizados, la metodología empleada combina categorías del análisis lingüístico y socio-cognitivo. Los resultados ponen de manifiesto la utilidad del análisis del discurso, y sus vertientes, el análisis crítico del discurso y la semiótica discursiva, en la formulación de estrategias cuya finalidad es transformar las prácticas pedagógicas del área de Humanidades y Lengua Castellana, actualizando los saberes de la ciencia lingüística a través de la emergencia de dispositivos teórico-pedagógico para la creación de aulas reflexivas.

A modo de conclusión

En definitiva, la reflexión que se acaba de presentar tuvo como eje la práctica docente y en particular una preocupación por armonizar en ella los saberes teóricos y su aplicación en las dinámicas de formación. En este sentido, se ha acudido a mostrar la validez de vislumbrar la práctica pedagógica anclada a los conocimientos básicos de las disciplinas, pero capaz de hacerlos comprensibles y aplicables en el acto educativo. Esta simbiosis entre teoría y praxis es la génesis de una práctica reflexiva, la cual según Juliao (2011) lleva a la reflexión del propio actuar pedagógico en tanto permite una mirada objetiva sobre lo que se hace con miras a aprender de esa experiencia y así propiciar experiencias de aprendizaje más pertinentes.

Del mismo modo, a la luz de los planteamientos de Álvarez (2012) el docente para desarrollarse en su profesión debe:

Luchar permanentemente contra la parálisis que produce el situarse en exclusiva a uno de los dos lados (el de la teoría en el caso de los

investigadores, y el de la práctica, en el caso de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Para promover las relaciones teoría-práctica el profesorado debe transformar el *status quo* tratando de establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción. (p. 339).

En suma, la relación entre la teoría, la práctica y el aprendizaje es uno de los principios que permite cristalizar y dinamizar los saberes de la educación que acotó Edgar Morín (1999) y que se ha evocado al inicio, los cuales entrañan los ejes de la educación del ahora: el conocimiento, la comprensión, la reflexión y la condición humana.

Referencias

- Álvarez C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Barón, B., García, Z., Gutiérrez, B., Mendieta, C., Herrera, C., Riveros, D., Bautista, D., García, M., Acosta, N., Sánchez, O., Sánchez, S., Osorio, T. y Muñoz, W. (2017). *Caracterización de las prácticas docentes universitarias: desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje, un desafío para la enseñanza*. Unesco.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2015). Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 159-174.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la Philosophie?* Minuit.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía Praxeológica*. UNIMINUTO.
- Kress, G., Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2002). Semiótica discursiva. En Van Dijk, Teun. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona (pp. 373-416). Gedisa.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Pêcheux, M. (1998). *Análisis automático del discurso*. Gredos.
- Perrenaud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (3), 503-523.
- Rorty, R. (1990) *El giro lingüístico*. Paidós.
- Tardif, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz, *Pedagogía, Discurso y Poder* (pp. 7-26). El Griot.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Revista Praxis y Saberes*, 7(13), 45-61.