Agència
de Gestió d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca

Memòria justificativa de recerca de les convocatòries BCC, BE, BP, CTP-AIRE, DEBEQ, FI, INEFC, NANOS i PIV

La memòria justificativa consta de les dues parts que venen a continuació:
1.- Dades bàsiques i resums
2.- Memòria del treball (informe científic)

Tots els camps són obligatoris

1.- Dades bàsiques i resums

Nom de la convocatòria

FI

Llegenda per a les convocatòries:

BCC	Convocatòria de beques per a joves membres de comunitats catalanes a l'exterior
BDH	Beques i ajuts postdoctorals del Programa DGR-Henkel KGaA
BE	Beques per a estades per a la recerca fora de Catalunya
BP	Convocatòria d'ajuts postdoctorals dins del programa Beatriu de Pinós
CTP-AIRE	Ajuts per accions de cooperació en el marc de la comunitat de treball dels Pirineus. Ajuts de mobilitat de personal investigador.
DEBEQ (Modalitat A3)	Beques de Cooperació Internacional i Desenvolupament
FI	Beques predoctorals per a la formació de personal investigador
INEFC	Beques predoctorals i de col·laboració, dins de l'àmbit de l'educació física i l'esport i les ciències aplicades a l'esport
PIV	Beques de recerca per a professors i investigadors visitants a Catalunya

Títol del projecte: ha de sintetitzar la temàtica científica del vostre document.
La construcció del coneixement pràctic. Una anàlisi integrada des dels plans social i individual.

Dades de l'investigador o beneficiari

Nom	Cognoms
Marc	Clarà Garangou

Correu electrònic
marc.clara@ub.edu

Dades del centre d'origen

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

Agència
de Gestió d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca

Número d'expedient
2009FI_B200009

Paraules clau: cal que esmenteu cinc conceptes que defineixin el contingut de la vostra memòria.
concepte pràctic; situació; psicologia històrico-cultural; anàlisi del discurs; anàlisi micro-genètic

Data de presentació de la justificació

Nom i cognoms i signatura
del/de la investigador/a

Visttiplau del/de la responsable de la
sol·licitud

Generalitat de Catalunya
Departament d'Innovació,
Universitats i Empresa

Resum del projecte: cal adjuntar dos resums del document, l'un en anglès i l'altre en la llengua del document, on s'esmenti la durada de l'acció

Resum en la llengua del projecte (màxim 300 paraules)
La tesi doctoral aborda la relació entre coneixement i pràctica en l'àmbit de la pràctica professional dels mestres. Aquest problema s'aborda des de la psicologia històrico-cultural, la qual implica un trencament amb la "racionalitat tècnica" des de la que s'ha abordat el problema tradicionalment. Aquest nou abordatge de la problemàtica implica una considerable elaboració teòrica, que en la tesi es vehicula mitjançant dos constructes fonamentals: la situació i els conceptes pràctics. Les dades de la tesi consisteixen en les converses face-to-face i on-line entre un estudiant de Mestre en pràcticum i el seu tutor en el centre de pràctiques. L'estudi analitza dos casos d'uns quatre mesos de duració cadascun. L'anàlisi es porta a terme mitjançant anàlisi de discurs, utilitzant diverses unitats d'anàlisi i diverses dimensions, les quals fan possible una anàlisi integrada que permeti considerar de manera relacionada l'activitat conjunta (pla social) i l'ús individual de conceptes (pla individual). Els resultats preliminars suggereixen una especificitat estructural i genètica dels conceptes pràctics (en contrast amb els espontanis i científics), i l'existència de mecanismes d'activitat conjunta que potencien especialment el desenvolupament d'aquests conceptes.

Resum en anglès (màxim 300 paraules)
The project addresses the relation between knowledge and practice in the field of professional practice of teachers. This problem is addressed from Historical-Cultural Psychology, which implies an alternative to the "technical rationality" from which the problem has been traditionally addressed. This alternative implies strong theoretical work, which in this project is sustained on two fundamental constructs: the situation and the practical concepts. Data consist of face-to-face and on-line conversations between a teacher student and his school tutor during the student's practice period in a school. The study analyzes two cases with duration of four months approximately. Analysis is carried out by means of discourse analysis, using several units of analysis and dimensions, which make possible an integrated analysis that permits considering joint activity (social level) and individual use of concepts (individual level) in a related way. The preliminary results suggest structural and genetic specificity of practical concepts (in contrast with spontaneous and scientific concepts) and the existence of mechanisms of joint activity that especially foster the development of these concepts.

Resum en anglès (màxim 300 paraules) – continuació -.

2.- Memòria del treball (informe científic sense limitació de paraules). Pot incloure altres fitxers de qualsevol mena, no més grans de 10 MB cadascun d'ells.

La construcció del coneixement pràctic. Una anàlisi integrada des dels plans social i individual.

Marc Clarà Garangou (Doctorand)

Teresa Mauri Majós (Directora de Tesi)

Índex del document

Resum	2
1. Introducció	2
2. Marc teòric	4
2.1. El coneixement pràctic	4
2.2. Una conceptualització històrico-cultural de l'acció humana	6
2.3. Formes d'activitat conjunta i desenvolupament dels conceptes pràctics	9
3. Mètode	10
3.1. Disseny	10
3.2. Anàlisi	11

3.3. Estat del treball empíric	15
4. Resultats Preliminars	15
5. Conclusió	17
Referències	17

1.Introducció

La tesi doctoral aborda el problema fonamental de la no linealitat de les relacions entre coneixement i acció (pràctica) en l'àmbit de la pràctica professional educativa dels mestres. En aquest àmbit, la no linealitat entre coneixement i acció ha estat abastament identificada des de diferents punts de vista: alguns autors l'han formulada com un problema de transferència de l'aprenentatge (per exemple, veure Tuomi-Gröhn & Engeström, 2005); altres, com un reflex de la distància i la desconnexió entre el món de la universitat i el món de l'escola (per exemple, Coll, 1999, Pozo, 2006); altres han assenyalat la ineficiència del model pedagògic tradicional de la formació del professorat (per exemple, Pérez Gómez, Sola, Blanco & Barquín, 2004; Imbernón, 2004), i encara altres autors han subratllat les diferències entre les teories científiques i la vida professional dels mestres (per exemple, Schwab, 1969).

Des del nostre punt de vista, per tal d'estudiar aquest problema és absolutament necessari situar la discussió, primerament, en un pla epistemològic. Tradicionalment, les relacions entre coneixement i acció han estat conceptualitzades mitjançant una epistemologia Cartesiana, la qual implica una separació dualista entre la ment i la realitat. Aquesta conceptualització dualista de les relacions entre coneixement i acció ha estat anomenada "racionalitat tècnica" (Schön, 1983, 1987). La "racionalitat tècnica" implica una separació entre mitjans i finalitats, i parteix de dues premisses fonamentals. Primer, el món és independent del subjecte. Per tant, la realitat del treball, la situació educativa, té un significat en si mateixa, independentment dels pràctics i de la comunitat que hi han d'actuar. En conseqüència, la finalitat de les accions que han de portar a terme els pràctics poden ser descobertes en la realitat mateixa, entesa com una entitat autònoma i independent. Segon, donat que la finalitat de les accions està clara en la realitat, es pot aplicar coneixement per tal de portar-les a terme. El problema, des d'aquesta

conceptualització, és per tant la selecció i l'aplicació del coneixement adequat per assolir les finalitats. El dualisme Cartesià que està en els fonaments de la "racionalitat tècnica" ha estat assenyalat com la principal causa de la inadequada comprensió de la relació entre coneixement i acció (Schön, 1983, 1987; Schwab, 1969).

L'epistemologia de Hegel permet superar aquest dualisme, mitjançant la conceptualització del subjecte i l'objecte com una contradicció dialèctica, com una unitat inseparable. Des d'aquest punt de vista, la consideració del subjecte implica al mateix temps considerar l'objecte, i viceversa. Subjecte i objecte són mútuament constituents i es transformen recíprocament (Miettinen, 2006; Packer & Goicoechea, 2000; Tolman, 1981).

La consideració del problema de la relació entre coneixement i acció des d'una epistemologia dialèctica, tot abandonant la racionalitat tècnica, obre importants camins per a la comprensió d'aquestes relacions. En aquesta tesi s'intenta una aproximació psicològica a aquest problema des d'una epistemologia dialèctica. La perspectiva teòrica i empírica que s'hi desenvolupa està fortament fonamentada i basada en la psicologia històrico-cultural iniciada per Vygotsky. Des d'aquesta perspectiva, s'intenta reconceptualitzar, amb suport empíric, les relacions entre coneixement i acció. Aquesta reconceptualització està basada en la introducció de dos constructes teòrics fonamentals, que explicarem amb més detall en el capítol següent: el constructe de situació, i sobretot, el constructe de concepte pràctic. La tesi proposa dos objectius fonamentals:

1-Comprendre la naturalesa, el funcionament, i el desenvolupament dels conceptes pràctics en un domini microgenètic.

2-Identificar i descriure formes d'activitat conjunta (tant en interaccions face-to-face com en interaccions assincròniques escrites – fórums electrònics i e-mails) que promouen el desenvolupament dels conceptes pràctics.

2.Marc teòric

2.1. El coneixement pràctic

La revisió de la literatura revela que qualsevol aproximació psicològica des d'una epistemologia dialèctica que consideri la relació entre coneixement i acció es troba en la necessitat de considerar tipus de coneixements que no consideren aproximacions basades en la racionalitat tècnica. Aquesta afirmació està argumentada, desenvolupada i exemplificada a Clarà & Mauri (2010a) i Clarà & Mauri (2010b). En

aquests dos articles s'examinen tres aproximacions diferents a la qüestió –la perspectiva del professional reflexiu (Schön, 1983, 1987; Perrenoud, 2006), l'enfoc de les teories implícites (Pozo, 2001, 2007; Pozo et al., 2006), i la perspectiva del coneixement personal del mestre (Clandinin, 1986; Clandinin & Connelly, 1987; Elbaz, 1981, 1991). En tots tres casos s'identifiquen tipus de coneixement que mantenen clars paral·lelismes, i que presenten certes característiques funcionals que els diferencien clarament dels conceptes teòrics considerats des de la racionalitat tècnica. Aquest tipus de coneixement, que s'identifica només des d'aproximacions dialèctiques, es pot definir com "aquell coneixement que permet definir, construir, les situacions concretes de la pràctica" (Clarà i Mauri, 2010a), i que nosaltres anomenem "coneixement pràctic". El coneixement pràctic és proposat com a constructe genèric compartit per les diferents aproximacions constructivistes (dialèctiques) a la qüestió, i que després, òbviament, cada aproximació conceptualitza de maneres significativament diferents. Des d'aquesta consideració, la hipòtesi teòrica que es desenvolupa en la tesi des de la psicologia històrico-cultural, que anomenem "hipòtesi dels conceptes pràctics" es pot situar en relació a les tres altres perspectives citades tal com es mostra en el quadre 1.

Un cop situada la nostra aproximació en relació a altres aproximacions al que hem establert com a constructe genèric de "coneixement pràctic", cal ara explicar amb una mica més de detall la nostra "hipòtesi dels conceptes pràctics". Ens disposem a realitzar aquesta tasca en el següent apartat.

Quadre 1 (adaptat de Clarà i Mauri, 2010a)

		Professional reflexiu	Teoríes implícites	Coneixement personal del mestre	Conceptes pràctics
Coneixement teòric	Coneixement teòric explícit		Coneixement teòric explícit		Conceptes científics
	Coneixement teòric implícit	Teoríes abarcadoras		Filosofia personal	↑
			Principis implícits	Principis pràctics	
				Regles pràctiques	Conceptes espontanis
			Teoríes de domini		↓
Coneixement pràctic		Repertori	Representacions Implícites (models	Imatges	Conceptes pràctics

		mentals)		
Pràctica	Pràctica	Pràctica	Práctica	Pràctica (acció humana)

Relació conceptual entre la perspectiva del professional reflexiu, l'enfoc de les teories implícites, la perspectiva del coneixement personal del mestre, i la hipòtesis dels conceptes pràctics.

2.2. Una conceptualització històrico-cultural de l'acció humana

Els punts fonamentals de la nostra hipòtesi sobre l'acció humana i la seva relació amb el coneixement està desenvolupada i argumentada a Clarà i Mauri (2009). Resumim els punts fonamentals de l'argumentació a continuació.

En primer lloc, la hipòtesi parteix de la distinció de Leontiev (1978, 1981) entre activitat i acció: l'acció humana només té sentit si es considera en el marc de l'activitat col·lectiva en la que té lloc. És en el nivell de l'activitat col·lectiva on es troba el motiu de l'acció, i no pas en l'acció mateixa. L'acció respon a un objectiu, però la distribució del treball en els sistemes d'activitat humana impliquen una diferència entre l'objectiu i el motiu de l'acció. Des de la psicologia històrico-cultural s'ha treballat amb aquesta distinció, fonamentalment, en el domini filogenètic (Leontiev, 1981; Kaptelinin, 2006) i en el domini històrico-cultural/ontogenètic (Engeström, 1987; 2001). No obstant, la nostra aproximació se situa en un domini microgenètic. Diversos estudis etnogràfics (des de diferents perspectives, i fins i tot, des de diferents disciplines) han considerat detalladament l'acció dels pràctics (Lave, 1988; Hutchins, 1991; Suchman, 1987; Scribner, 1984) tot demostrant la influència de la situació concreta en la que l'acció té lloc com a configurador principal de la naturalesa de l'acció. Això implica la necessitat de considerar la situació, com a constructe, en l'aproximació microgenètica a l'acció des de la psicologia històrico-cultural. Més en general, significa introduir el constructe de situació en l'estructura d'activitat plantejada per Leontiev.

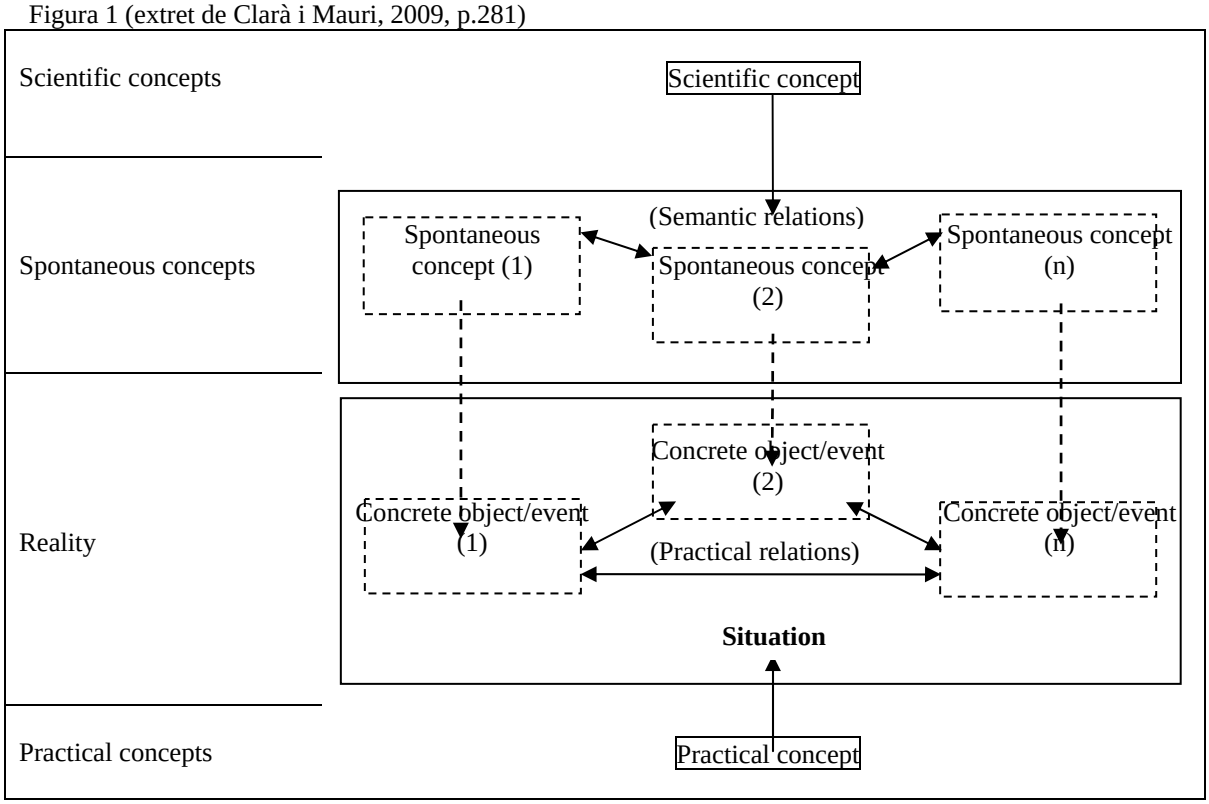
El nostre punt de partida per la conceptualització de la situació és el constructe de Dewey (1991, p.72), que defineix la situació de la següent manera:

> "What is designated by the word "situation" is *not* a single object or event or set of objects and events. For we never experience nor form judgments about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. This latter is what is called a "situation". (…) In actual experience, there is never any such isolated singular object or event; *an* object or event is always a special part, phase, or aspect, of an environing experienced world – a situation."

Des de la nostra aproximació, basant-nos en el concepte de Dewey, i en relació a l'estructura d'activitat de Leontiev, nosaltres definim la situació com: un conjunt d'objectes, esdeveniments, i les seves relacions pràctiques en un temps i un espai concrets que constitueixen un tot amb significat com a expressió d'un o més sistemes d'activitat específics (Clarà i Mauri, 2009).

Una de les diferència fonamentals entre l'aproximació de Dewey i la psicologia històrico-cultural és l'èmfasi que la segona atorga a la mediació (Miettinen, 2006). En les propostes Vygotskianes es distingeixen, en un nivell microgenètic, dos tipus de conceptes (signes) que medien entre el subjecte i l'objecte: els conceptes espontanis i els conceptes científics. Aquests dos tipus de conceptes presenten diferències estructurals: els conceptes espontanis referencien objectes o esdeveniments concrets, però discrets, aïllats; els conceptes científics referencien un conjunt d'altres conceptes en les seves relacions semàntiques. Introduir el constructe de situació obre la porta a la consideració d'un tercer tipus de concepte, que anomenem concepte pràctic. El concepte pràctic referencia una situació com a tot, és a dir, referencia un conjunt d'objectes i esdeveniments concrets de la realitat en les seves relacions pràctiques. Les diferències estructurals d'aquests tres tipus de conceptes es mostren en la figura 1.

Figura 1 (extret de Clarà i Mauri, 2009, p.281)



Diferències estructurals entre els conceptes científics, espontanis i pràctics

La mediació dels conceptes pràctics té una importància capdal per a la comprensió de les relacions entre coneixement i acció. En primer lloc, donat que el concepte pràctic referencia la situació, que la situació és l'expressió del sistema d'activitat, i que és en l'activitat col·lectiva on cal cercar el motiu de l'acció, llavors la mediació dels conceptes pràctics aporten el motiu a l'acció, i en són el seu punt de partida. En segon lloc, seguint a Bodker & Andersen (2005), assumim que en una acció hi ha diversos mediadors de diferent tipus que co-medien l'acció. Per tant, la relació entre els conceptes espontanis i científics (també les eines) i l'acció passa per la possibilitat d'una co-mediació d'aquests tipus de conceptes i el concepte pràctic que dóna origen a l'acció.

2.3. Formes d'activitat conjunta i desenvolupament dels conceptes pràctics

Segons la llei de la unitat estructural i funcional del pensament enunciada per Vygotsky (2001, p.192), la identificació dels conceptes pràctics com un tipus de concepte estructuralment diferenciat dels conceptes científics i espontanis implica que aquest tipus de concepte presenti un funcionament i un desenvolupament també diferenciats. Per altra banda, el desenvolupament dels conceptes (tant els científics, com els espontanis, com els pràctics) respon a la llei més coneguda i més important enunciada per Vygotsky (1997): la llei genètica del desenvolupament cultural. Una de les implicacions d'aquesta llei és la consideració de la Zona de Desenvolupament Pròxim com mecanisme principal per el desenvolupament dels conceptes (Vygotsky, 1978, 1986; Wells, 1999). Això significa que el desenvolupament dels conceptes pràctics (com també dels altres tipus de conceptes) té lloc com a conseqüència de l'activitat conjunta de diferents persones en una Zona de Desenvolupament Pròxim. L'estudi de l'evolució de l'activitat conjunta en Zones de Desenvolupament Pròxim ha estat operacionalitzat, entre d'altres, per l'equip de Coll (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992, 1995; Coll, Onrubia & Mauri, 2008) mitjançant el que s'ha anomenat "anàlisi de la interactivitat". Aquestes aportacions han estat el nostre punt de partida per tal d'estudiar el desenvolupament dels conceptes pràctics en el marc de l'activitat conjunta en Zones de Desenvolupament Pròxim. Tractarem aquesta qüestió amb una mica més de detall en el següent apartat.

3.Mètode

3.1.Disseny

L'estudi se centra en les converses que els estudiants de Mestre en pràctiques a les escoles mantenen amb els seus tutors de pràcticum l'escola. Es van recollir dos casos que van tenir una duració d'uns 3 mesos i mig aproximadament cada un. En cada cas es va habilitar, per una banda, un entorn virtual que permetés la conversa entre estudiant i tutor mitjançant escriptura assincrònica escrita, i per altra banda, el tutor, d'acord amb la seva pràctica tutorial habitual, va habilitar espais de conversa face-to-face amb l'estudiant. Les converses face-to-face entre estudiant i tutor es van enregistrar en format audio, i les converses mitjançant comunicació assincrònica escrita –ja fossin mitjançant els fòrums habilitats o bé mitjançant correu electrònic- es van registrar electrònicament.

La selecció dels casos es va fer mitjançant entrevistes semi-estructurades a tutors de pràcticum a les universitats, els quals ens van conduir a una pre-selecció de tutors de pràcticum a les escoles, als quals els vam fer també entrevistes semi-estructurades. Els criteris que es medien en les entrevistes tenien relació amb la naturalesa de les converses tutorials que habitualment els tutors mantenien amb els seus alumnes de pràcticum, i amb la organització mateixa del pràcticum.

Per tal de facilitar la interpretació dels registres de les converses face-to-face i on-line entre tutors i estudiants de pràcticum es van portar a terme entrevistes finals a tots els participants, en les que es preguntava aspectes de la interpretació del procés per part dels propis participants, i aclariments concrets en relació a les dades.

3.2.Anàlisi

3.2.1. Cos principal de dades objectes d'anàlisi

L'estudi analitza, com a cos principal de dades, la totalitat les converses face-to-face i on-line que van mantenir el tutor de pràcticum del centre i l'estudiant de pràcticum durant els tres mesos i mig que va durar cada un dels dos casos objecte d'anàlisi. Com a suport a aquest anàlisi principal s'utilitzen les entrevistes realitzades a tots els participants i les converses de l'alumne pràcticum amb el tutor de la universitat.

3.2.2. Metodologia d'anàlisi

La metodologia emprada és l'anàlisi qualitatiu de casos mitjançant anàlisi del discurs, amb el suport del software Atlas-Ti.

3.2.3. Unitats d'anàlisi

En l'anàlisi s'utilitza cinc unitats d'anàlisi diferents:

1) El missatge (o l'acció il·locuativa). Basada en Coll et al. (1992, 1995), Coll, Onrubia & Mauri (2008) i Sinclair & Coulthard (1975), es defineix com *la unitat discursiva mínima amb força il·locutiva pròpia.* El missatge no és necessàriament una unitat interactiva.
2) El moviment. Basada en Wells (1999) i Sinclair & Coulthard (1975), es defineix com *allò que els participants fan de manera intencionada, sigui verbalment o no verbalment, de manera discursiva o no discursiva, en relació als altres participants*. Així doncs, es tracta d'una unitat interactiva. *la unitat mínima amb sentit interactiu complet.*
3) L'intercanvi. Basada en Wells (1999) i Sinclair & Coulthard (1975), es defineix com *la combinació de moviments responsivament relacionats*. Cada intercanvi consta d'un moviment d'inici, un de resposta, i en alguns casos, un moviment de Feedback.
4) La seqüència. Basada en Wells (1999), es defineix com *la unitat que inclou un sol intercanvi nuclear i tots els intercanvis vinculats que en depenen.*
5) El Segment d'Interactivitat. Basada en Coll et al. (1992, 1995) i Coll, Onrubia & Mauri (2008), es defineix com *el conjunt d'intercanvis que estan regits per una determinada estructura de participació (de participació social i de tasca acadèmica)*

3.2.4. Dimensions d'anàlisi i categorització

S'utilitzen diferents tipus de categorització per a cada una de les unitats emprades:

1) Missatge: Es categoritzen temàticament els missatges que referencien situacions (en el sentit explicat en l'apartat 2). S'apliquen categories de situació, i categories de tòpic per assenyalar els aspectes de la situació que es consideren en el missatge. Les categories es construeixen a partir de les dades d'acord amb la metodologia desenvolupada per Strauss (1987)
2) Moviments: En els moviments es porta a terme una triple categorització:
    a. Es categoritzen segons dues dimensions, basades en Wells (1999): sentit interactiu, en la qual s'apliquen les categories Inici, Resposta o Feed-back; i grau de prospectivitat, en la qual s'apliquen les categories Demanda, Entrega o Reconeixement.

b. Es categoritzen segons una tercera dimensió, basada en Bajtín (1993), destinada a la caracterització de l'ús dels enunciats (funcionament psicològic dels conceptes pràctics). Aquest sistema de categories està en fase de construcció.

3) Intercanvis: Es categoritzen segons la dimensió "relació entre intercanvis", en la qual s'apliquen dues categories, basades en Wells (1999): intercanvi nuclear i intercanvi dependent.

4) Seqüències: Les seqüències s'identifiquen i es diferencien numèricament per facilitar la seva localització

5) Segments d'Interactivitat: Els segments d'interactivitat es diferencien numèricament, i es categoritzen segons la seva estructura de moviments, intercanvis i seqüències. Aquesta estructura es categoritza mitjançant la seva representació gràfica, amb procediments basats en l'aproximació de la "Interlocutionary Logic" liderada per Trognon (Sannino, 2004)

3.2.5. Fiabilitat

Tant per la identificació de les unitats com per l'aplicació de les categories es va elaborar un protocol de codificació amb criteris operacionals. Mitjançant aquest protocol, dos codificadors independents codifiquen un 30% del total de les dades d'un cas, i a partir de les dues codificacions independents es calcularà la fiabilitat mitjançant el procediment descrit per Cohen (1960).

3.2.6. Procediment de codificació

La codificació s'organitza en 3 fases:

-Fase 1: Identificació de missatges, de Segments d'interactivitat, construcció i aplicació de les categories aplicables als missatges (situacions i tòpics). Agrupació de missatges al llarg de tot el cas en els que es referencien la mateixa situació o situacions equivalents (missatges en els que s'utilitza un mateix concepte pràctic).

-Fase 2: Identificació i categorització de moviments (dues primeres dimensions), intercanvis, seqüències. Categorització dels Segments d'Interactivitat segons la seva estructura de moviments, intercanvis i seqüències.

-Fase 3: Categorització dels moviments segons el tipus d'ús dels conceptes pràctics.

3.2.7. Procediment d'anàlisi

D'acord amb els objectius de l'estudi, l'anàlisi dels resultats es portarà a terme mitjançant els següents passos:

1) Anàlisi de l'estructura dels conceptes pràctics mitjançant els missatges i moviments en els que s'hagin categoritzat temàticament situacions, i contraposició amb l'estructura dels conceptes espontanis i científics identificats en les dades (missatges en els que no es refereixen situacions) per tal de demostrar les diferències estructurals dels tres tipus de conceptes (Objectiu 1).
2) Anàlisi genètic dels moviments de l'estudiant en els que, al llarg de tot el pràcticum, utilitza un mateix concepte pràctic, per tal de comprendre el desenvolupament del seu ús funcional (Objectiu 1).
3) Anàlisi de les estructures conversacionals dels Segments d'Interactivitat. Identificació de formes d'activitat conjunta, de patrons de seqüències i d'intercanvis (Objectiu 2).
4) Anàlisi de les relacions entre les formes d'activitat conjunta i patrons de seqüències i intercanvis identificats en Segments d'Interactivitat face-to-face i en Segments d'Interactivitat on-line (Objectiu 2).
5) Anàlisi de les relacions entre les formes d'activitat conjunta i patrons de seqüències i intercanvis identificats i el desenvolupament dels conceptes pràctics implicats (Objectiu 2)

3.3. Estat del treball empíric

En aquest moment (Gener de 2010) s'ha realitzat el següent treball empíric relacionat amb l'estudi:

- Recollida completa de dades finalitzada.
- Fases 1 i 2 de la codificació completades per el cas 1.
- Fase 1 de la codificació en curs per el cas 2.

4.Resultats preliminars

Els resultats que se suggeriran en aquest apartat són provisionals, ja que l'estudi no està acabat. Per tant, cal considerar-los amb la màxima cautela, no com a quelcom corroborat, sinó només com a punts d'interès que les dades de l'estudi sembla que poden oferir.

En primer lloc, l'estudi aporta una conceptualització teòrica del coneixement pràctic, i de les relacions generals entre coneixement i acció des de la psicologia històrico-cultural que significa un camí inexplorat fins ara en l'abordatge del problema. Empíricament, ha estat possible fins ara identificar conceptes

pràctics en les dades i distingir-los dels conceptes espontanis i científics, la qual cosa sembla recolzar l'introducció d'aquest constructe en la conceptualització de les relacions entre coneixement i acció. Ha estat possible també identificar l'ús del mateix concepte pràctic en diferents moments al llarg del pràcticum, la qual cosa permet estudiar-ne el desenvolupament microgenètic. Pel que fa a la naturalesa i desenvolupament dels conceptes pràctics, dos aspectes semblen d'especial interès. En primer lloc, el fet que les diferents situacions que es referencien tenen extensions diferents, és a dir, els seus límits temporals i espacials són d'extensions diferents. Sembla que a mesura que els conceptes pràctics es van desenvolupant, els moviments entre situacions d'extensions diferents esdevé més àgil i més habitual. En segon lloc, a mesura que els conceptes pràctics es van desenvolupant, sembla que els aspectes que es consideren de la situació són més nombrosos i més distants conceptualment entre ells.

Pel que fa a les formes d'activitat conjunta es pot identificar un mecanisme que sembla especialment interessant per el desenvolupament dels conceptes pràctics: la prolongació per part de l'estudiant d'un moviment iniciat per el tutor. Aquestes prolongacions de moviments poden ser molt llargues, i en el cas 1 arriben a ser de fins a més de 10 torns. Aquest mecanisme sembla permetre que l'estudiant vagi utilitzant el concepte pràctic que utilitza el tutor posant-se literalment en la seva veu i continuant el seu discurs, que després pot reprendre el tutor i de nou continuar l'estudiant, no pas mitjançant respostes, sinó mitjançant la prolongació d'un mateix discurs i una mateixa idea en una mateixa veu. Aquest mecanisme s'ha trobat, fins ara, fonamentalment en les interaccions presencials i molt menys en les virtuals.

Metodològicament, l'estudi aporta un protocol i una metodologia d'anàlisi que sembla que permet la identificació i diferenciació de l'ús de conceptes en el discurs, i l'estudi del seu desenvolupament microgenètic. També aporta un desenvolupament i un enriquiment de la metodologia d'anàlisi de la interactivitat, permetent la identificació i diferenciació d'estructures responsives dins els Segments d'Interactivitat. A més, l'estructura d'unitats d'anàlisi permet la cerca de relacions entre aquests dos nivells analítics: l'ús individual de conceptes i l'activitat conjunta.

És important recalcar un altre cop, però, que l'estudi no està finalitzat, i que els resultats preliminars que s'han suggerit aquí són preliminars, no estan encara prou contrastats, són només "el que les dades semblen indicar", però no es podran considerar pròpiament com a resultats de l'estudi fins que l'anàlisi estigui finalitzat.

5.Conclusió

L'estudi intenta abordar el problema de les relacions entre coneixement i acció, centrant-se en l'àmbit professional dels mestres. S'aborda el problema des de la psicologia històrico-cultural, la qual cosa implica un desenvolupament teòric i metodològic considerable, ja que aquesta ha estat una via pràcticament inexplorada fins ara. L'examen preliminar de les dades sembla apuntar que l'aproximació que s'intenta en l'estudi és fèrtil, i que una aproximació històrico-cultural al problema promet resultats interessants. No obstant, l'estudi no està encara finalitzat i aquests resultats no estan disponibles encara.

Referències

Bajtín, M.M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Santafé de Bogotá, D.C.: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Bodker, S. & Andersen, P.B. (2005). Complex Mediation. *Human-Computer Interaction, 20*, 353-402.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies, 19(6),* 487-500.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa (trad. de Ángel Martínez Geldhoff, José M. López-Arenas González i Luis M. Villar Angulo). En Villar Angulo, L.M. (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.39-62). Alcoy: Editorial Marfil, S.A.

Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher images in action.* Barcombe: The Falmer Press.

Clarà, M. & Mauri, T. (2009). The Development of Teaching Practice: A Working Hypothesis Based on Cultural-Historical Psychology. *The International Journal of Learning.*

Clarà, M. & Mauri, T. (2010a en premsa). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa [Practical knowledge. Four constructivist conceptualizations of the relations between theoretical knowledge and educational practice]. *Infancia y Aprendizaje.*

Clarà, M. & Mauri, T. (2010b en premsa). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje.*

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*, 37-46.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares [The constructivist conception as instrument for the analysis of educational

practices in school]. In: Coll, C. (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.15-44). Barcelona: ICE-HORSORI.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 189-232.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. A Fernández Berrocal, P. & Melero, M.A. (Comps.) *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.

Coll, C, Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 364,* 33-70.

Dewey, J. (1991). *Logic: The Theory of Inquiry*. The Later Works of John Dewey, Volume 12. Jo Ann Boydston (ed.). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry, 11 (1),* 43-71.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies, 23 (1),* 1-19.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsulfit Oy.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14(1),* 133-156.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. MIT Press.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* [Training and professional development of teachers. Toward a new professional culture]. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006) *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design* Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Jersey: Prentice-Hall.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Moscow: Progress.

Miettinen, R. (2006) Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 36 (4),* 389-407.

Packer, M.J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist, 35(4),* 227-241.

Pérez Gómez, A. I., Sola, M., Blanco, N. & Barquín, J. (2004). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles [Lights and shadows in the professional situation of spanish teachers]. In: Gimeno Sacristán, J. & Carbonell Sebarroja, J. (Coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp.127-141). Barcelona: Cisspraxis, S.A.

Perrenoud, Ph. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento [The new culture of learning in the knowledge society]. In: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De La Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.29-54). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Pozo, J.I. (2007) Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En Pozo, J.I. y Flores, F. (Coord.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia* (pp.73-89). Boadilla del Monte, Madrid: A. Machado Libros, S.A.

Sannino, A. (2004). Un'introduzione alla logica interlocutoria: Come studiare l'interlocuzione per accedere alle dinamiche generative del pensiero e dei rapporti sociali [An introduction to interlocutionary logic: how to study interlouction in order to access the generational dynamic of thought and social relationships]. *Ricerche di Psicologia, 27 (4),* 143-173.

Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review,* 78, 1-23.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. En B. Rogoff & **J.** Lave (Eds.), *Everyday Cognition: its development in social context* (pp. 9-40). Cambrige: Massachusetts: Harvard University Press.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils. Oxford University Press.

Strauss, A. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Suchman, L.A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication.* Cambridge: Cambridge Press.

Tolman, C. (1981). The metaphysic of relations in Klaus Riegel's "Dialectics" of human development. *Human Development, 24,* 33-51.

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2005). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. In: Tuomi-Gröhn & Engeström (Ed.)

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Interaction between learning and development.* In: Cole, M., Steiner, V.J., Scribner, S. & Souberman, E. (Ed.). *Mind in Society* (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT press.

Vygotsky, L.S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 4 : The History of the Development of Higher Mental Funcions*. Editor R.W. Rieber. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (2001). *Pensamiento y lenguaje* (trad. de P. Tosaus). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. [V.O.: *Thought and language.* Cambridge: MIT Press, 1986]

Memòria Justificativa

La construcció del coneixement pràctic. Una anàlisi integrada des dels plans social i individual.

Marc Clarà Garangou (Doctorand)

Teresa Mauri Majós (Directora de Tesi)

Índex del document

Resum	2
1. Introducció	2
2. Marc teòric	4
2.1. El coneixement pràctic	4
2.2. Una conceptualització històrico-cultural de l'acció humana	6
2.3. Formes d'activitat conjunta i desenvolupament dels conceptes pràctics	9
3. Mètode	10
3.1. Disseny	10
3.2. Anàlisi	11
3.3. Estat del treball empíric	15
4. Resultats Preliminars	15
5. Conclusió	17
Referències	17

Resum

La tesi doctoral aborda la relació entre coneixement i pràctica en l'àmbit de la pràctica professional dels mestres. Aquest problema s'aborda des de la psicologia històrico-

cultural, la qual implica un trencament amb la “racionalitat tècnica” des de la que s’ha abordat el problema tradicionalment. Aquest nou abordatge de la problemàtica implica una considerable elaboració teòrica, que en la tesi es vehicula mitjançant dos constructes fonamentals: la situació i els conceptes pràctics. Les dades de la tesi consisteixen en les converses face-to-face i on-line entre un estudiant de Mestre en pràcticum i el seu tutor en el centre de pràctiques. L’estudi analitza dos casos d’uns quatre mesos de duració cadascun. L’anàlisi es porta a terme mitjançant anàlisi de discurs, utilitzant diverses unitats d’anàlisi i diverses dimensions, les quals fan possible una anàlisi integrada que permeti considerar de manera relacionada l’activitat conjunta (pla social) i l’ús individual de conceptes (pla individual). Els resultats preliminars suggereixen una especificitat estructural i genètica dels conceptes pràctics (en contrast amb els espontanis i científics), i l’existència de mecanismes d’activitat conjunta que potencien especialment el desenvolupament d’aquests conceptes.

Abstract

The project addresses the relation between knowledge and practice in the field of professional practice of teachers. This problem is addressed from Historical-Cultural Psychology, which implies an alternative to the "technical rationality” from which the problem has been traditionally addressed. This alternative implies strong theoretical work, which in this project is sustained on two fundamental constructs: the situation and the practical concepts. Data consist of face-to-face and on-line conversations between a teacher student and his school tutor during the student’s practice period in a school. The study analyzes two cases with duration of four months approximately. Analysis is carried out by means of discourse analysis, using several units of analysis and dimensions, which make possible an integrated analysis that permits considering joint

activity (social level) and individual use of concepts (individual level) in a related way. The preliminary results suggest structural and genetic specificity of practical concepts (in contrast with spontaneous and scientific concepts) and the existence of mechanisms of joint activity that especially foster the development of these concepts.

1.Introducció

La tesi doctoral aborda el problema fonamental de la no linealitat de les relacions entre coneixement i acció (pràctica) en l'àmbit de la pràctica professional educativa dels mestres. En aquest àmbit, la no linealitat entre coneixement i acció ha estat abastament identificada des de diferents punts de vista: alguns autors l'han formulada com un problema de transferència de l'aprenentatge (per exemple, veure Tuomi-Gröhn & Engeström, 2005); altres, com un reflex de la distància i la desconnexió entre el món de la universitat i el món de l'escola (per exemple, Coll, 1999, Pozo, 2006); altres han assenyalat la ineficiència del model pedagògic tradicional de la formació del professorat (per exemple, Pérez Gómez, Sola, Blanco & Barquín, 2004; Imbernón, 2004), i encara altres autors han subratllat les diferències entre les teories científiques i la vida professional dels mestres (per exemple, Schwab, 1969).

Des del nostre punt de vista, per tal d'estudiar aquest problema és absolutament necessari situar la discussió, primerament, en un pla epistemològic. Tradicionalment, les relacions entre coneixement i acció han estat conceptualitzades mitjançant una epistemologia Cartesiana, la qual implica una separació dualista entre la ment i la realitat. Aquesta conceptualització dualista de les relacions entre coneixement i acció ha estat anomenada "racionalitat tècnica" (Schön, 1983, 1987). La "racionalitat tècnica" implica una separació entre mitjans i finalitats, i parteix de dues premisses fonamentals. Primer, el món és independent del subjecte. Per tant, la realitat del treball, la situació

educativa, té un significat en si mateixa, independentment dels pràctics i de la comunitat que hi han d'actuar. En conseqüència, la finalitat de les accions que han de portar a terme els pràctics poden ser descobertes en la realitat mateixa, entesa com una entitat autònoma i independent. Segon, donat que la finalitat de les accions està clara en la realitat, es pot aplicar coneixement per tal de portar-les a terme. El problema, des d'aquesta conceptualització, és per tant la selecció i l'aplicació del coneixement adequat per assolir les finalitats. El dualisme Cartesià que està en els fonaments de la "racionalitat tècnica" ha estat assenyalat com la principal causa de la inadequada comprensió de la relació entre coneixement i acció (Schön, 1983, 1987; Schwab, 1969). L'epistemologia de Hegel permet superar aquest dualisme, mitjançant la conceptualització del subjecte i l'objecte com una contradicció dialèctica, com una unitat inseparable. Des d'aquest punt de vista, la consideració del subjecte implica al mateix temps considerar l'objecte, i viceversa. Subjecte i objecte són mútuament constituents i es transformen recíprocament (Miettinen, 2006; Packer & Goicoechea, 2000; Tolman, 1981).

La consideració del problema de la relació entre coneixement i acció des d'una epistemologia dialèctica, tot abandonant la racionalitat tècnica, obre importants camins per a la comprensió d'aquestes relacions. En aquesta tesi s'intenta una aproximació psicològica a aquest problema des d'una epistemologia dialèctica. La perspectiva teòrica i empírica que s'hi desenvolupa està fortament fonamentada i basada en la psicologia històrico-cultural iniciada per Vygotsky. Des d'aquesta perspectiva, s'intenta reconceptualitzar, amb suport empíric, les relacions entre coneixement i acció. Aquesta reconceptualització està basada en la introducció de dos constructes teòrics fonamentals, que explicarem amb més detall en el capítol següent: el constructe de situació, i sobretot, el constructe de concepte pràctic. La tesi proposa dos objectius fonamentals:

1-Comprendre la naturalesa, el funcionament, i el desenvolupament dels conceptes pràctics en un domini microgenètic.

2-Identificar i descriure formes d'activitat conjunta (tant en interaccions face-to-face com en interaccions assincròniques escrites – fórums electrònics i e-mails) que promouen el desenvolupament dels conceptes pràctics.

2.Marc teòric

2.1. El coneixement pràctic

La revisió de la literatura revela que qualsevol aproximació psicològica des d'una epistemologia dialèctica que consideri la relació entre coneixement i acció es troba en la necessitat de considerar tipus de coneixements que no consideren aproximacions basades en la racionalitat tècnica. Aquesta afirmació està argumentada, desenvolupada i exemplificada a Clarà & Mauri (2010a) i Clarà & Mauri (2010b). En aquests dos articles s'examinen tres aproximacions diferents a la qüestió –la perspectiva del professional reflexiu (Schön, 1983, 1987; Perrenoud, 2006), l'enfoc de les teories implícites (Pozo, 2001, 2007; Pozo et al., 2006), i la perspectiva del coneixement personal del mestre (Clandinin, 1986; Clandinin & Connelly, 1987; Elbaz, 1981, 1991). En tots tres casos s'identifiquen tipus de coneixement que mantenen clars paral·lelismes, i que presenten certes característiques funcionals que els diferencien clarament dels conceptes teòrics considerats des de la racionalitat tècnica. Aquest tipus de coneixement, que s'identifica només des d'aproximacions dialèctiques, es pot definir com "aquell coneixement que permet definir, construir, les situacions concretes de la pràctica" (Clarà i Mauri, 2010a), i que nosaltres anomenem "coneixement pràctic". El coneixement pràctic és proposat com a constructe genèric compartit per les diferents aproximacions constructivistes (dialèctiques) a la qüestió, i que després, òbviament,

cada aproximació conceptualitza de maneres significativament diferents. Des d'aquesta consideració, la hipòtesi teòrica que es desenvolupa en la tesi des de la psicologia històrico-cultural, que anomenem "hipòtesi dels conceptes pràctics" es pot situar en relació a les tres altres perspectives citades tal com es mostra en el quadre 1.

Un cop situada la nostra aproximació en relació a altres aproximacions al que hem establert com a constructe genèric de "coneixement pràctic", cal ara explicar amb una mica més de detall la nostra "hipòtesi dels conceptes pràctics". Ens disposem a realitzar aquesta tasca en el següent apartat.

Quadre 1 (adaptat de Clarà i Mauri, 2010a)

		Professional reflexiu	Teoríes implícites	Coneixement personal del mestre	Conceptes pràctics
Coneixement teòric	Coneixement teòric explícit		Coneixement teòric explícit		Conceptes científics
	Coneixement teòric implícit	Teoríes abarcadoras		Filosofia personal	
			Principis implícits	Principis pràctics	
				Regles pràctiques	Conceptes espontanis
			Teoríes de domini		
Coneixement pràctic		Repertori	Representacions Implícites (models mentals)	Imatges	Conceptes pràctics
Pràctica		Pràctica	Pràctica	Práctica	Pràctica (acció humana)

Relació conceptual entre la perspectiva del professional reflexiu, l'enfoc de les teories implícites, la perspectiva del coneixement personal del mestre, i la hipòtesis dels conceptes pràctics.

2.2. Una conceptualització històrico-cultural de l'acció humana

Els punts fonamentals de la nostra hipòtesi sobre l'acció humana i la seva relació amb el coneixement està desenvolupada i argumentada a Clarà i Mauri (2009). Resumim els punts fonamentals de l'argumentació a continuació.

En primer lloc, la hipòtesi parteix de la distinció de Leontiev (1978, 1981) entre activitat i acció: l'acció humana només té sentit si es considera en el marc de l'activitat col·lectiva en la que té lloc. És en el nivell de l'activitat col·lectiva on es troba el motiu de l'acció, i no pas en l'acció mateixa. L'acció respon a un objectiu, però la distribució del treball en els sistemes d'activitat humana impliquen una diferència entre l'objectiu i el motiu de l'acció. Des de la psicologia històrico-cultural s'ha treballat amb aquesta distinció, fonamentalment, en el domini filogenètic (Leontiev, 1981; Kaptelinin, 2006) i en el domini històrico-cultural/ontogenètic (Engeström, 1987; 2001). No obstant, la nostra aproximació se situa en un domini microgenètic. Diversos estudis etnogràfics (des de diferents perspectives, i fins i tot, des de diferents disciplines) han considerat detalladament l'acció dels pràctics (Lave, 1988; Hutchins, 1991; Suchman, 1987; Scribner, 1984) tot demostrant la influència de la situació concreta en la que l'acció té lloc com a configurador principal de la naturalesa de l'acció. Això implica la necessitat de considerar la situació, com a constructe, en l'aproximació microgenètica a l'acció des de la psicologia històrico-cultural. Més en general, significa introduir el constructe de situació en l'estructura d'activitat plantejada per Leontiev.

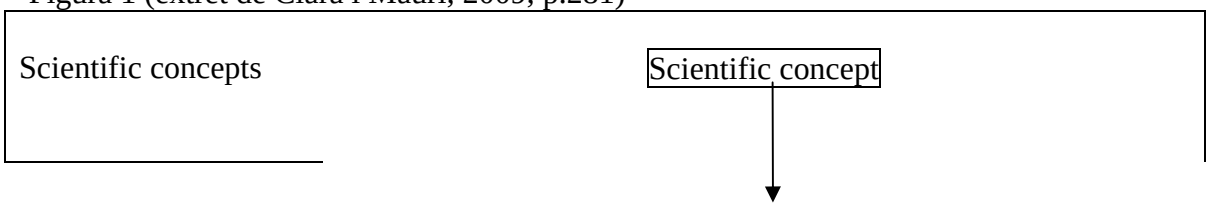
El nostre punt de partida per la conceptualització de la situació és el constructe de Dewey (1991, p.72), que defineix la situació de la següent manera:

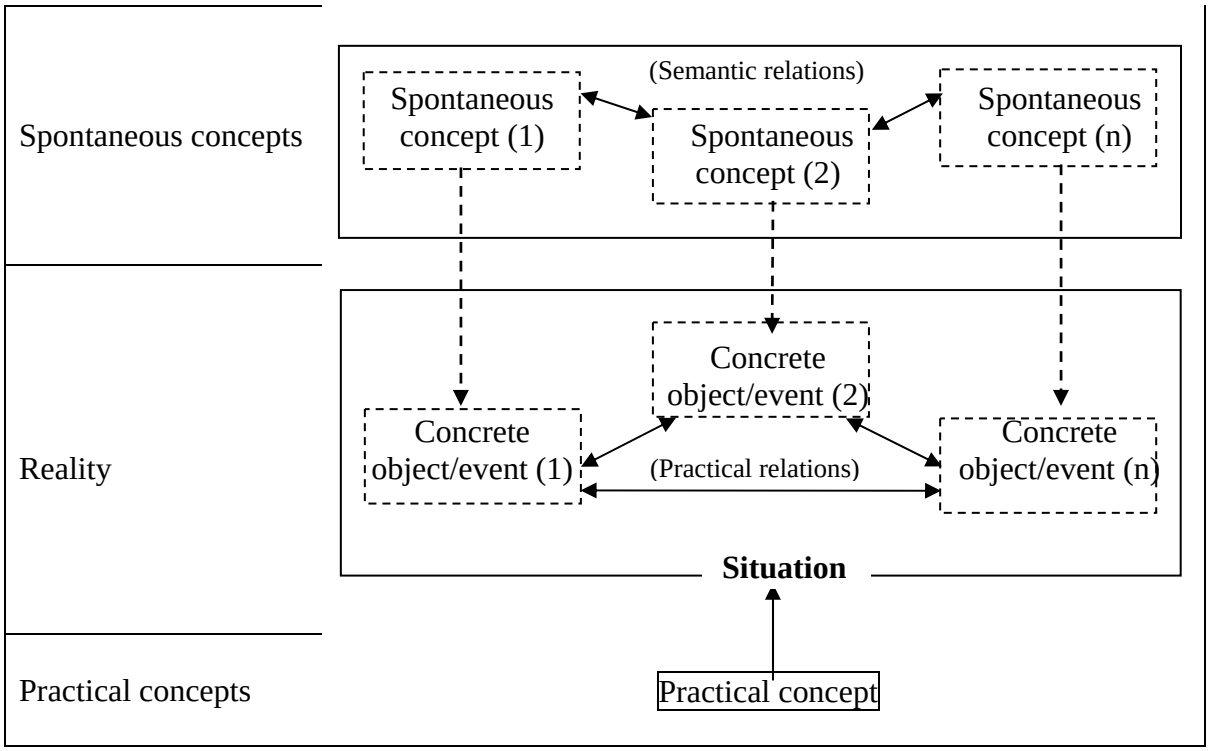
> "What is designated by the word "situation" is *not* a single object or event or set of objects and events. For we never experience nor form judgments about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. This latter is what is called a "situation". (…) In actual experience, there is never any such isolated singular object or event; *an* object or event is always a special part, phase, or aspect, of an environing experienced world – a situation."

Des de la nostra aproximació, basant-nos en el concepte de Dewey, i en relació a l'estructura d'activitat de Leontiev, nosaltres definim la situació com: un conjunt d'objectes, esdeveniments, i les seves relacions pràctiques en un temps i un espai concrets que constitueixen un tot amb significat com a expressió d'un o més sistemes d'activitat específics (Clarà i Mauri, 2009).

Una de les diferència fonamentals entre l'aproximació de Dewey i la psicologia històrico-cultural és l'èmfasi que la segona atorga a la mediació (Miettinen, 2006). En les propostes Vygotskianes es distingeixen, en un nivell microgenètic, dos tipus de conceptes (signes) que medien entre el subjecte i l'objecte: els conceptes espontanis i els conceptes científics. Aquests dos tipus de conceptes presenten diferències estructurals: els conceptes espontanis referencien objectes o esdeveniments concrets, però discrets, aïllats; els conceptes científics referencien un conjunt d'altres conceptes en les seves relacions semàntiques. Introduir el constructe de situació obre la porta a la consideració d'un tercer tipus de concepte, que anomenem concepte pràctic. El concepte pràctic referencia una situació com a tot, és a dir, referencia un conjunt d'objectes i esdeveniments concrets de la realitat en les seves relacions pràctiques. Les diferències estructurals d'aquests tres tipus de conceptes es mostren en la figura 1.

Figura 1 (extret de Clarà i Mauri, 2009, p.281)





Diferències estructurals entre els conceptes científics, espontanis i pràctics

La mediació dels conceptes pràctics té una importància capdal per a la comprensió de les relacions entre coneixement i acció. En primer lloc, donat que el concepte pràctic referencia la situació, que la situació és l'expressió del sistema d'activitat, i que és en l'activitat col·lectiva on cal cercar el motiu de l'acció, llavors la mediació dels conceptes pràctics aporten el motiu a l'acció, i en són el seu punt de partida. En segon lloc, seguint a Bodker & Andersen (2005), assumim que en una acció hi ha diversos mediadors de diferent tipus que co-medien l'acció. Per tant, la relació entre els conceptes espontanis i científics (també les eines) i l'acció passa per la possibilitat d'una co-mediació d'aquests tipus de conceptes i el concepte pràctic que dóna origen a l'acció.

2.3. Formes d'activitat conjunta i desenvolupament dels conceptes pràctics

Segons la llei de la unitat estructural i funcional del pensament enunciada per Vygotsky (2001, p.192), la identificació dels conceptes pràctics com un tipus de concepte

estructuralment diferenciat dels conceptes científics i espontanis implica que aquest tipus de concepte presenti un funcionament i un desenvolupament també diferenciats. Per altra banda, el desenvolupament dels conceptes (tant els científics, com els espontanis, com els pràctics) respon a la llei més coneguda i més important enunciada per Vygotsky (1997): la llei genètica del desenvolupament cultural. Una de les implicacions d'aquesta llei és la consideració de la Zona de Desenvolupament Pròxim com mecanisme principal per el desenvolupament dels conceptes (Vygotsky, 1978, 1986; Wells, 1999). Això significa que el desenvolupament dels conceptes pràctics (com també dels altres tipus de conceptes) té lloc com a conseqüència de l'activitat conjunta de diferents persones en una Zona de Desenvolupament Pròxim.

L'estudi de l'evolució de l'activitat conjunta en Zones de Desenvolupament Pròxim ha estat operacionalitzat, entre d'altres, per l'equip de Coll (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992, 1995; Coll, Onrubia & Mauri, 2008) mitjançant el que s'ha anomenat "anàlisi de la interactivitat". Aquestes aportacions han estat el nostre punt de partida per tal d'estudiar el desenvolupament dels conceptes pràctics en el marc de l'activitat conjunta en Zones de Desenvolupament Pròxim. Tractarem aquesta qüestió amb una mica més de detall en el següent apartat.

3.Mètode

3.1.Disseny

L'estudi se centra en les converses que els estudiants de Mestre en pràctiques a les escoles mantenen amb els seus tutors de pràcticum l'escola. Es van recollir dos casos que van tenir una duració d'uns 3 mesos i mig aproximadament cada un. En cada cas es va habilitar, per una banda, un entorn virtual que permetés la conversa entre estudiant i tutor mitjançant escriptura assincrònica escrita, i per altra banda, el tutor, d'acord amb la

seva pràctica tutorial habitual, va habilitar espais de conversa face-to-face amb l'estudiant. Les converses face-to-face entre estudiant i tutor es van enregistrar en format audio, i les converses mitjançant comunicació assincrònica escrita –ja fossin mitjançant els fòrums habilitats o bé mitjançant correu electrònic- es van registrar electrònicament.

La selecció dels casos es va fer mitjançant entrevistes semi-estructurades a tutors de pràcticum a les universitats, els quals ens van conduir a una pre-selecció de tutors de pràcticum a les escoles, als quals els vam fer també entrevistes semi-estructurades. Els criteris que es medien en les entrevistes tenien relació amb la naturalesa de les converses tutorials que habitualment els tutors mantenien amb els seus alumnes de pràcticum, i amb la organització mateixa del pràcticum.

Per tal de facilitar la interpretació dels registres de les converses face-to-face i on-line entre tutors i estudiants de pràcticum es van portar a terme entrevistes finals a tots els participants, en les que es preguntava aspectes de la interpretació del procés per part dels propis participants, i aclariments concrets en relació a les dades.

3.2.Anàlisi

3.2.1. Cos principal de dades objectes d'anàlisi

L'estudi analitza, com a cos principal de dades, la totalitat les converses face-to-face i on-line que van mantenir el tutor de pràcticum del centre i l'estudiant de pràcticum durant els tres mesos i mig que va durar cada un dels dos casos objecte d'anàlisi. Com a suport a aquest anàlisi principal s'utilitzen les entrevistes realitzades a tots els participants i les converses de l'alumne pràcticum amb el tutor de la universitat.

3.2.2. Metodologia d'anàlisi

La metodologia emprada és l'anàlisi qualitatiu de casos mitjançant anàlisi del discurs, amb el suport del software Atlas-Ti.

3.2.3. Unitats d'anàlisi

En l'anàlisi s'utilitza cinc unitats d'anàlisi diferents:

1) El missatge (o l'acció il·locuativa). Basada en Coll et al. (1992, 1995), Coll, Onrubia & Mauri (2008) i Sinclair & Coulthard (1975), es defineix com *la unitat discursiva mínima amb força il·locutiva pròpia.* El missatge no és necessàriament una unitat interactiva.
2) El moviment. Basada en Wells (1999) i Sinclair & Coulthard (1975), es defineix com *allò que els participants fan de manera intencionada, sigui verbalment o no verbalment, de manera discursiva o no discursiva, en relació als altres participants*. Així doncs, es tracta d'una unitat interactiva. *la unitat mínima amb sentit interactiu complet*.
3) L'intercanvi. Basada en Wells (1999) i Sinclair & Coulthard (1975), es defineix com *la combinació de moviments responsivament relacionats*. Cada intercanvi consta d'un moviment d'inici, un de resposta, i en alguns casos, un moviment de Feedback.
4) La seqüència. Basada en Wells (1999), es defineix com *la unitat que inclou un sol intercanvi nuclear i tots els intercanvis vinculats que en depenen.*
5) El Segment d'Interactivitat. Basada en Coll et al. (1992, 1995) i Coll, Onrubia & Mauri (2008), es defineix com *el conjunt d'intercanvis que estan regits per una determinada estructura de participació (de participació social i de tasca acadèmica)*

3.2.4. Dimensions d'anàlisi i categorització

S'utilitzen diferents tipus de categorització per a cada una de les unitats emprades:

1) Missatge: Es categoritzen temàticament els missatges que referencien situacions (en el sentit explicat en l'apartat 2). S'apliquen categories de situació, i categories de tòpic per assenyalar els aspectes de la situació que es consideren en el missatge. Les categories es construeixen a partir de les dades d'acord amb la metodologia desenvolupada per Strauss (1987)
2) Moviments: En els moviments es porta a terme una triple categorització:
    a. Es categoritzen segons dues dimensions, basades en Wells (1999): sentit interactiu, en la qual s'apliquen les categories Inici, Resposta o Feed-back; i grau de prospectivitat, en la qual s'apliquen les categories Demanda, Entrega o Reconeixement.
    b. Es categoritzen segons una tercera dimensió, basada en Bajtín (1993), destinada a la caracterització de l'ús dels enunciats (funcionament psicològic dels conceptes pràctics). Aquest sistema de categories està en fase de construcció.
3) Intercanvis: Es categoritzen segons la dimensió "relació entre intercanvis", en la qual s'apliquen dues categories, basades en Wells (1999): intercanvi nuclear i intercanvi dependent.
4) Seqüències: Les seqüències s'identifiquen i es diferencien numèricament per facilitar la seva localització
5) Segments d'Interactivitat: Els segments d'interactivitat es diferencien numèricament, i es categoritzen segons la seva estructura de moviments, intercanvis i seqüències. Aquesta estructura es categoritza mitjançant la seva

representació gràfica, amb procediments basats en l'aproximació de la "Interlocutionary Logic" liderada per Trognon (Sannino, 2004)

3.2.5. Fiabilitat

Tant per la identificació de les unitats com per l'aplicació de les categories es va elaborar un protocol de codificació amb criteris operacionals. Mitjançant aquest protocol, dos codificadors independents codifiquen un 30% del total de les dades d'un cas, i a partir de les dues codificacions independents es calcularà la fiabilitat mitjançant el procediment descrit per Cohen (1960).

3.2.6. Procediment de codificació

La codificació s'organitza en 3 fases:

-Fase 1: Identificació de missatges, de Segments d'interactivitat, construcció i aplicació de les categories aplicables als missatges (situacions i tòpics). Agrupació de missatges al llarg de tot el cas en els que es referencien la mateixa situació o situacions equivalents (missatges en els que s'utilitza un mateix concepte pràctic).

-Fase 2: Identificació i categorització de moviments (dues primeres dimensions), intercanvis, seqüències. Categorització dels Segments d'Interactivitat segons la seva estructura de moviments, intercanvis i seqüències.

-Fase 3: Categorització dels moviments segons el tipus d'ús dels conceptes pràctics.

3.2.7. Procediment d'anàlisi

D'acord amb els objectius de l'estudi, l'anàlisi dels resultats es portarà a terme mitjançant els següents passos:

1) Anàlisi de l'estructura dels conceptes pràctics mitjançant els missatges i moviments en els que s'hagin categoritzat temàticament situacions, i contraposició amb l'estructura dels conceptes espontanis i científics identificats en les dades (missatges en els que no es refereixen situacions) per tal de demostrar les diferències estructurals dels tres tipus de conceptes (Objectiu 1).
2) Anàlisi genètic dels moviments de l'estudiant en els que, al llarg de tot el pràcticum, utilitza un mateix concepte pràctic, per tal de comprendre el desenvolupament del seu ús funcional (Objectiu 1).
3) Anàlisi de les estructures conversacionals dels Segments d'Interactivitat. Identificació de formes d'activitat conjunta, de patrons de seqüències i d'intercanvis (Objectiu 2).
4) Anàlisi de les relacions entre les formes d'activitat conjunta i patrons de seqüències i intercanvis identificats en Segments d'Interactivitat face-to-face i en Segments d'Interactivitat on-line (Objectiu 2).
5) Anàlisi de les relacions entre les formes d'activitat conjunta i patrons de seqüències i intercanvis identificats i el desenvolupament dels conceptes pràctics implicats (Objectiu 2)

3.3. Estat del treball empíric

En aquest moment (Gener de 2010) s'ha realitzat el següent treball empíric relacionat amb l'estudi:

- Recollida completa de dades finalitzada.
- Fases 1 i 2 de la codificació completades per el cas 1.
- Fase 1 de la codificació en curs per el cas 2.

4.Resultats preliminars

Els resultats que se suggeriran en aquest apartat són provisionals, ja que l'estudi no està acabat. Per tant, cal considerar-los amb la màxima cautela, no com a quelcom corroborat, sinó només com a punts d'interès que les dades de l'estudi sembla que poden oferir.

En primer lloc, l'estudi aporta una conceptualització teòrica del coneixement pràctic, i de les relacions generals entre coneixement i acció des de la psicologia històrico-cultural que significa un camí inexplorat fins ara en l'abordatge del problema.

Empíricament, ha estat possible fins ara identificar conceptes pràctics en les dades i distingir-los dels conceptes espontanis i científics, la qual cosa sembla recolzar l'introducció d'aquest constructe en la conceptualització de les relacions entre coneixement i acció. Ha estat possible també identificar l'ús del mateix concepte pràctic en diferents moments al llarg del pràcticum, la qual cosa permet estudiar-ne el desenvolupament microgenètic. Pel que fa a la naturalesa i desenvolupament dels conceptes pràctics, dos aspectes semblen d'especial interès. En primer lloc, el fet que les diferents situacions que es referencien tenen extensions diferents, és a dir, els seus límits temporals i espacials són d'extensions diferents. Sembla que a mesura que els conceptes pràctics es van desenvolupant, els moviments entre situacions d'extensions diferents esdevé més àgil i més habitual. En segon lloc, a mesura que els conceptes pràctics es van desenvolupant, sembla que els aspectes que es consideren de la situació són més nombrosos i més distants conceptualment entre ells.

Pel que fa a les formes d'activitat conjunta es pot identificar un mecanisme que sembla especialment interessant per el desenvolupament dels conceptes pràctics: la prolongació per part de l'estudiant d'un moviment iniciat per el tutor. Aquestes prolongacions de moviments poden ser molt llargues, i en el cas 1 arriben a ser de fins a més de 10 torns.

Aquest mecanisme sembla permetre que l'estudiant vagi utilitzant el concepte pràctic que utilitza el tutor posant-se literalment en la seva veu i continuant el seu discurs, que després pot reprendre el tutor i de nou continuar l'estudiant, no pas mitjançant respostes, sinó mitjançant la prolongació d'un mateix discurs i una mateixa idea en una mateixa veu. Aquest mecanisme s'ha trobat, fins ara, fonamentalment en les interaccions presencials i molt menys en les virtuals.

Metodològicament, l'estudi aporta un protocol i una metodologia d'anàlisi que sembla que permet la identificació i diferenciació de l'ús de conceptes en el discurs, i l'estudi del seu desenvolupament microgenètic. També aporta un desenvolupament i un enriquiment de la metodologia d'anàlisi de la interactivitat, permetent la identificació i diferenciació d'estructures responsives dins els Segments d'Interactivitat. A més, l'estructura d'unitats d'anàlisi permet la cerca de relacions entre aquests dos nivells analítics: l'ús individual de conceptes i l'activitat conjunta.

És important recalcar un altre cop, però, que l'estudi no està finalitzat, i que els resultats preliminars que s'han suggerit aquí són preliminars, no estan encara prou contrastats, són només "el que les dades semblen indicar", però no es podran considerar pròpiament com a resultats de l'estudi fins que l'anàlisi estigui finalitzat.

5.Conclusió

L'estudi intenta abordar el problema de les relacions entre coneixement i acció, centrant-se en l'àmbit professional dels mestres. S'aborda el problema des de la psicologia històrico-cultural, la qual cosa implica un desenvolupament teòric i metodològic considerable, ja que aquesta ha estat una via pràcticament inexplorada fins ara. L'examen preliminar de les dades sembla apuntar que l'aproximació que s'intenta en l'estudi és fèrtil, i que una aproximació històrico-cultural al problema promet

resultats interessants. No obstant, l'estudi no està encara finalitzat i aquests resultats no estan disponibles encara.

Referències

Bajtín, M.M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Santafé de Bogotá, D.C.: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Bodker, S. & Andersen, P.B. (2005). Complex Mediation. *Human-Computer Interaction, 20*, 353-402.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies, 19(6),* 487-500.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa (trad. de Ángel Martínez Geldhoff, José M. López-Arenas González i Luis M. Villar Angulo). En Villar Angulo, L.M. (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.39-62). Alcoy: Editorial Marfil, S.A.

Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher images in action.* Barcombe: The Falmer Press.

Clarà, M. & Mauri, T. (2009). The Development of Teaching Practice: A Working Hypothesis Based on Cultural-Historical Psychology. *The International Journal of Learning.*

Clarà, M. & Mauri, T. (2010a en premsa). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa [Practical knowledge. Four constructivist conceptualizations of

the relations between theoretical knowledge and educational practice]. *Infancia y Aprendizaje.*

Clarà, M. & Mauri, T. (2010b en premsa). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje.*

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20,* 37-46.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares [The constructivist conception as instrument for the analysis of educational practices in school]. In: Coll, C. (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.15-44). Barcelona: ICE-HORSORI.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 189-232.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. A Fernández Berrocal, P. & Melero, M.A. (Comps.) *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.

Coll, C, Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 364,* 33-70.

Dewey, J. (1991). *Logic: The Theory of Inquiry*. The Later Works of John Dewey, Volume 12. Jo Ann Boydston (ed.). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry, 11 (1),* 43-71.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies, 23 (1),* 1-19.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsulfit Oy.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14(1),* 133-156.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. MIT Press.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* [Training and professional development of teachers. Toward a new professional culture]. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006) *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design* Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Jersey: Prentice-Hall.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Moscow: Progress.

Miettinen, R. (2006) Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 36 (4),* 389-407.

Packer, M.J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist, 35(4),* 227-241.

Pérez Gómez, A. I., Sola, M., Blanco, N. & Barquín, J. (2004). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles [Lights and shadows in the professional situation of spanish teachers]. In: Gimeno Sacristán, J. & Carbonell Sebarroja, J. (Coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp.127-141). Barcelona: Cisspraxis, S.A.

Perrenoud, Ph. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento [The new culture of learning in the knowledge society]. In: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De La Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.29-54). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Pozo, J.I. (2007) Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En Pozo, J.I. y Flores, F. (Coord.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia* (pp.73-89). Boadilla del Monte, Madrid: A. Machado Libros, S.A.

Sannino, A. (2004). Un'introduzione alla logica interlocutoria: Come studiare l'interlocuzione per accedere alle dinamiche generative del pensiero e dei rapporti sociali [An introduction to interlocutionary logic: how to study interlouction in order to access the generational dynamic of thought and social relationships]. *Ricerche di Psicologia, 27 (4),* 143-173.

Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review,* 78, 1-23.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. En B. Rogoff & **J.** Lave (Eds.), *Everyday Cognition: its development in social context* (pp. 9-40). Cambrige: Massachusetts: Harvard University Press.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils. Oxford University Press.

Strauss, A. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Suchman, L.A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication.* Cambridge: Cambridge Press.

Tolman, C. (1981). The metaphysic of relations in Klaus Riegel's "Dialectics" of human development. *Human Development, 24,* 33-51.

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2005). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. In: Tuomi-Gröhn & Engeström (Ed.)

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Interaction between learning and development.* In: Cole, M., Steiner, V.J., Scribner, S. & Souberman, E. (Ed.). *Mind in Society* (pp.79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT press.

Vygotsky, L.S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 4 : The History of the Development of Higher Mental Funcions*. Editor R.W. Rieber. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (2001). *Pensamiento y lenguaje* (trad. de P. Tosaus). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. [V.O.: *Thought and language.* Cambridge: MIT Press, 1986]