

# EL RELATO DE VIDA EN LA INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Francisco Javier Sanz Trigueros  
Carmen Guillén Díaz  
*Universidad de Valladolid*

**Resumen:** Para producir conocimiento en torno a los sectores de investigación variables propios del Área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el marco del paradigma cualitativo, se aborda la actualidad que comporta el método biográfico y la corriente de la narratología. Con el objetivo de dar cuenta del valor heurístico añadido que supone el instrumento de indagación denominado *relato de vida*, desde sus acepciones y definición procedentes de diversos ámbitos científicos de las Ciencias Humanas y Sociales, se establecen sus rasgos y características, así como su orientación y procedimientos. Adoptando una perspectiva comparativa respecto de ese otro instrumento movilizado, conforme a la tradición investigadora en Educación que es el *cuestionario*, y en función de sus aspectos pragmáticos y procedimentales, se concluye que su utilización pretende metodológicamente una doble dirección: de complementariedad de los datos obtenidos; y de potencialidad de construcción de datos observables.

*Palabras clave:* análisis cualitativo; investigación en educación; metodología; método científico; recogida de datos.

**Abstract:** In order to produce knowledge around variable research objects of the area of knowledge of Didactics of Language and Literature, the current situation that the biographical method and the narratology current entail is addressed through the qualitative paradigm. The purpose is to give account for the added heuristic value that the use of *Life story* as a tool of inquiry implies. Taking into account the meanings and definitions of Life story from various scientific fields of the Social and Human Sciences, features and characteristics of Life story are established, as well as its orientation and procedures. A comparative perspective is adopted with regard to the other tool, the Questionnaire, according to the research tradition in Education. On the basis of the pragmatic and procedural aspects of Life story, it is concluded that its use enables methodologically two directions: complementarity of the data obtained and potential for construction of observable data.

**Keywords:** data compilation; methodology; qualitative analysis; research in education; research methods.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación se inscribe en el esfuerzo de compartir y consensuar la caracterización de la investigación en el Área de conocimiento Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLyL)<sup>1</sup> que, después de tantos años de existencia aún se sigue realizando, pues, es lo que otorga sentido y legitimidad a los trabajos empíricos en torno a su objeto de conocimiento y de estudio propio. Trabajos siempre presididos por la problemática de la toma de decisiones metodológicas (Demaizière y Narcy-Combes, 2007; Karsenti y Savoie-Zajc, 2000; Perrin-Glorian y Reuter, 2006) que, en el seno del Grupo 7 de las Ciencias Sociales,

---

<sup>1</sup> Establecida en la primera relación de Áreas del anexo al Real Decreto 1888/1984, por el que se regulaba los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Y ha sido en el título quinto de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, en donde se han definido los Cuerpos de funcionarios docentes universitarios, configurando, en sus aspectos generales, los concursos mediante los que se han de proveer las plazas vacantes de dichos Cuerpos. Las afinidades entre áreas, a efectos de asignación de docencia, varían según las Universidades.

se vinculan al Área de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas, dentro de ese macro-ámbito científico denominado Ciencias de la Educación<sup>2</sup>.

Al tratarse esta Área de DLyL de un ámbito científico de producción de conocimiento en Educación, y considerando el amplio rango de concepciones que cubre, corresponde abordarla como un campo del saber ya caracterizado por una común tradición histórica investigadora, por la existencia de comunidades de profesores e investigadores nacionales o internacionales, y por un objeto de estudio propio también de amplio espectro y consenso.

Desglosado desde hace décadas (como se recogía en nuestro contexto nacional por Guillén Díaz, 2012, [1999]), ha encontrado su definición más inclusiva y genérica a través de las valiosas propuestas de Galisson (1990) y De Landsheere (1992), entre otros. A saber: la descripción sistemática y científica —al menos reconstrucción hipotética—, del conjunto complejo de los fenómenos observables constitutivos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas-culturas y las literaturas, con el fin de poder intervenir en las situaciones concretas, y de lograr una enseñanza más eficaz.

Se nos remite a esos dos grandes constructos que son *la realidad educativa* y el *sistema didáctico* (Houssaye, 1988) concretados en cada contexto y situación de enseñanza y aprendizaje. Revelan que:

- sus numerosos y diversos componentes dan cuenta de la complejidad;
- la perspectiva sistémica —de pensar y actuar en la complejidad<sup>3</sup> (Le Moigne y Morin, 2007; Morin, 2005)—, es la que permite abordarlos de forma pertinente, adecuada y útil.

Tales componentes, tomados como variables de naturaleza diversa (Chevallard, 1985), por una parte, son objeto de focalizaciones múltiples, configurando a su vez numerosos sectores de investigación científica (problemas). Se conciben y organizan *según niveles de re-*

<sup>2</sup> Junto a Didáctica de la Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Musical; Didáctica de la Expresión Plástica; *Didáctica de la Lengua y la Literatura*; Didáctica de las Matemáticas; Didáctica de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica y Organización Escolar; Educación Física y Deportiva; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Teoría e Historia de la Educación.

<sup>3</sup> Promovida en los años 70 por Ludwig von Bertalanffy.

*flexión e intervención*, que articulan las perspectivas constitutivas de la DLyL: el Didactológico, el Praxeológico y el Práctico (ilustrados sucesivamente por Galisson, 1990 y Puren, 2015). Y, por otra parte, están marcados por concepciones y planteamientos de otras ciencias consideradas conexas (Puren, 1999), y sin duda de eventual consulta y contribución.

## 2. MARCO TEÓRICO

Especialmente en las últimas décadas y con gran intensidad, venimos asistiendo a la caracterización de esos distintos sectores de investigación propios del ámbito científico de la DLyL, en torno a cuatro determinaciones:

a) Estar basados en *teorías-modelos y paradigmas complementarios* que se combinan; a saber, el paradigma de la complejidad, el de la evolución, y el de la transdisciplinariedad.

La *complejidad*, ante el incremento de componentes que se integran en la DLyL, por las interrelaciones e interconexiones entre los componentes, a su vez, del *sistema didáctico* y que en su momento Galisson (1990) abordó y enumeró como categorías y subcategorías educativas (Sujeto, Agente, Objeto y Medio—institución educativa y sociedad). Y es, en la perspectiva de esa complejidad, siguiendo a Morin (2005), como se trata de gestionar la realidad educativa y no de simplificarla porque es irreductible a un solo componente. Se entiende que los problemas no pueden ser enfocados desde uno solo de sus componentes.

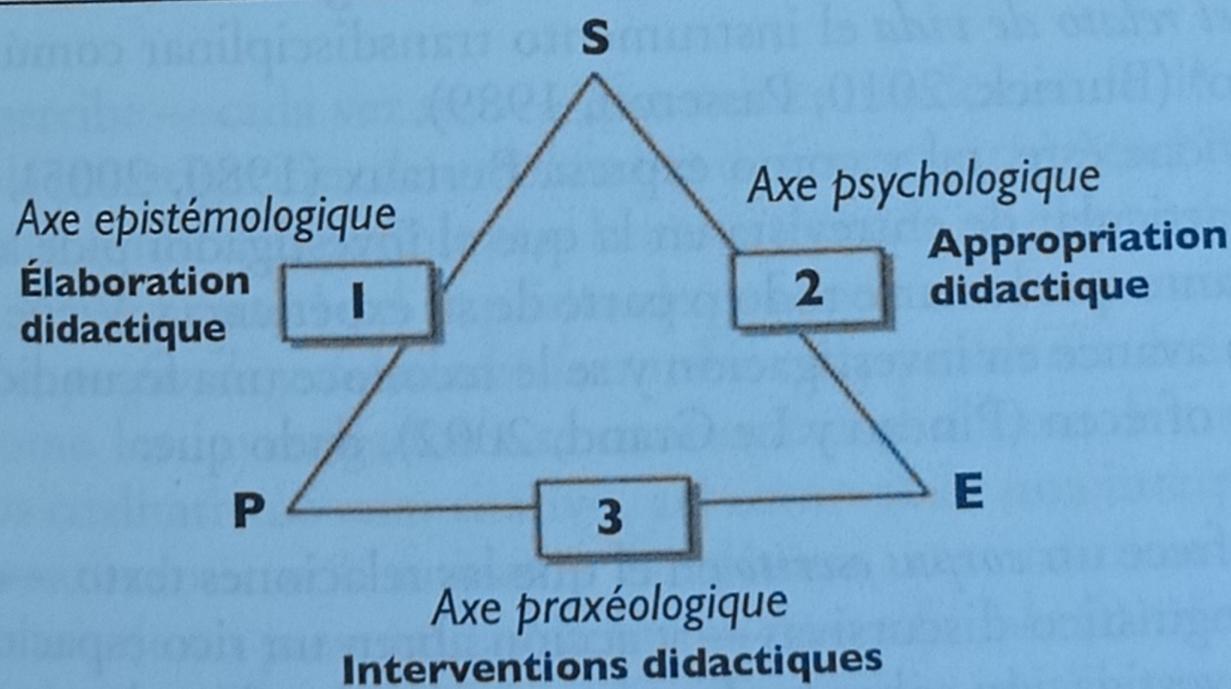
La *evolución*, o más bien (re)volución permanente, como argumentaba Galisson (1990), por la evolución de las demandas de la sociedad que reclaman una innovación. Innovación que, hoy más que nunca, se contempla como factor de progreso para un cambio que ha de incidir en la mejora de la calidad de la Educación y la Formación, y contribuir así a que funcione el *triángulo del conocimiento* —formación-investigación-innovación—, como se ha confiado a la Educación Superior (Commission Européenne, 2011).

La *transdisciplinariedad* por cuanto que, para cada sector de investigación (problema) configurado por una pluralidad de componentes, y para su estudio por especialistas, es insuficiente y reductor un enfoque lógico-positivista, monodisciplinar. Se reclama que el inves-

El investigador se sitúa no solo *entre y a través* de las disciplinas (pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad), sino *más allá* de toda disciplina; es decir, en la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996; Resweber, 2000), en los intercambios e intersecciones entre disciplinas, así como de sus modelos, conceptos, métodos, etc., susceptibles de ser reutilizados y adaptados en función de los problemas que se hayan delimitado.

b) Estar articulados en torno a las *tres heurísticas de la investigación didáctica* (Duplessis, 2008), poniendo en relación los tres polos del sistema didáctico: – (P) el Profesor que se ocupa de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas-culturas y las literaturas, – (S) el Saber en el sentido de contenido a enseñar y hacer aprender, y – (E) el Estudiante destinatario de la acción docente. Según aparecen representadas en la figura 1 que sigue, el autor las hace corresponder con los ejes de orden epistemológico, psicológico y praxeológico que afectan, respectivamente, a la elaboración, apropiación e intervenciones didácticas (propias del Área que nos ocupa).

FIGURA 1. Representación de los ejes de investigación didáctica en el triángulo pedagógico (Tomada de Duplessis, 2008)



c) Combinarse, en función de la perspectiva sistémica, ya sea *factores sociales* en sus dimensiones socio-institucional y socio-profesional, ya sea *factores intelectuales/personales* en sus dimensiones funcional y de configuraciones didácticas. Factores a los que se accede según el *modo 2 de producción del conocimiento* argumentado en Gibbons *et al.* (1997).

Se considera que los problemas de investigación parten de la observación del contexto y situaciones de enseñanza y aprendizaje y que,

tras el proceso propiamente dicho de investigación, se vuelve a ellas para remediarlos. Lo cual conlleva tratar tales factores en la perspectiva de un mejor conocimiento y comprensión de los tres polos del sistema didáctico descrito y de sus relaciones.

d) Compartir de forma efectiva *una común tradición histórica de los dos enfoques* de investigación: el cuantitativo y el cualitativo (Van der Maren, 1995).

*Cuantitativo* de demostración, de hipótesis, de resultados cuantificados, en donde el método o técnica de recogida de datos por excelencia es la encuesta, y el *cuestionario* el instrumento masivamente utilizado (Martínez Olmo, 2002; Singly, 2005).

*Cualitativo* de descripción-explicación-comprensión, de premisas, de resultados interpretados cualitativamente (Ruiz Olabuénaga, 2012), en donde a la búsqueda del rigor ya reivindicado por Miles y Huberman (2003), se insiste en utilizar diversos métodos, en no otorgar el mismo peso a todos, en oponer y en comparar.

Es así como, a la búsqueda del método por excelencia, los investigadores abren la vía de la corriente de la *narratología*, centrando la atención en concreto en prácticas autobiográficas (Alheit, 2018), siendo *el relato de vida* el instrumento transdisciplinar comúnmente utilizado<sup>4</sup> (Burrick, 2010; Passeron, 1989).

Proviene éste, tal y como expresa Bertaux (1980, 2005), de una forma particular de entrevista en la que el investigador pide al sujeto participante que le narre todo o parte de su experiencia. Viene a constituir un avance en investigación y se le reconoce una fecundidad que otros no ofrecen (Pineau y Le Grand, 2002), dado que:

– Ofrece un *corpus escrito* en el que las relaciones texto —dimensiones lingüístico-discursivas— y acción abren un rico espacio o forma de investigación sobre los factores citados; los de orden socio-institucional y socio-profesional, así como los de orden funcional y de configuraciones didácticas; *a priori*, en las trayectorias individuales y colectivas, del Profesor (P) y del Estudiante (E) así como en la evolución curricular del Saber (S).

---

<sup>4</sup> Se entiende que en él confluyen múltiples disciplinas: Antropología, Historia, Etnografía, Sociología, Psicología, Psicoanálisis, Literatura y Lingüística, Educación y Formación, etc., para producir conocimiento en torno a objetos de investigación variables.

— Hace emerger el *significado de las significaciones* producidas sobre un tema generador del modo narrativo por parte del sujeto participante, estimulando en él la distanciaci3n y la reflexi3n cuyas potencialidades ha promocionado Schön (1994).

En este orden de cosas, y de la misma forma que en todo instrumento de recogida de informaciones / datos, en el relato de vida se instaura una tensi3n hermenéutica que proviene de una doble dimensi3n:

- a) La de su formalizaci3n gráfica, en la que intervienen los aspectos pragmáticos de concepci3n y elaboraci3n, y de su aplicaci3n como tal a los sujetos participantes.
- b) La de su tratamiento, en el que intervienen los aspectos procedimentales de análisis de datos, interpretaci3n de resultados y emisi3n de inferencias.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. Problemática e interrogantes planteados

Se percibe —cada vez más— que existe una demanda de una cultura de la investigaci3n, de un enfoque de investigaci3n en DLyL, que sea en alto grado compatible con la naturaleza de su objeto de estudio propio. Y, es en virtud del requisito de producir un conocimiento más *intensivo, profundo y detallado de o sobre* cada problema de investigaci3n, como los investigadores se confrontan al dilema de un análisis de datos cualitativo o cuantitativo, así como al de una interpretaci3n de los resultados como unidades estadísticas, o semánticas susceptibles incluso de ser presentadas de forma cuantificable (Bardin, 1991). Se trata de responder a esa demanda y de resolver ese dilema, que puede concretarse en el desafío que supone la utilizaci3n de instrumentos de indagaci3n múltiples y multimodales.

Cabe pues plantear los siguientes interrogantes:

*¿Qué métodos e instrumentos de investigaci3n son compatibles con la naturaleza de los sectores de investigaci3n en DLyL, y responden al desafío que supone un análisis para producir conocimiento más intensivo, profundo y detallado?*

*¿Qué métodos e instrumentos de investigaci3n por su concepci3n, elaboraci3n y aplicaci3n van a satisfacer esas demandas?*

### 3.2. Objeto de estudio

Tomando el caso particular de decisiones metodológicas para la heurística de la investigación en torno a (P) el Profesor, a su estatus y desarrollo profesional en el seno del sistema didáctico, todo apunta a que el investigador en DLyL debe escapar al riesgo de que sea uno solo el instrumento (método) de recogida de informaciones. Es evidente que se requiere disponer de un corpus de datos ilustrativos y fuertemente significativos y contextualizados, para producir ese conocimiento intensivo, profundo y detallado que se pretende. De forma que esos interrogantes, en esta aportación sustentada por las perspectivas abiertas por autores como Bertaux (1980, 2005) y Ricoeur (1990), nos conducen a delimitar como objeto de estudio el valor heurístico añadido que supone, en la investigación en DLyL, utilizar el *relato de vida*.

### 3.3. Objetivos

Consecuentemente, se formula como objetivo general:

- Caracterizar y legitimar teórico-conceptual y operativamente la complementariedad e interdependencias de los relatos de vida y los cuestionarios en la investigación en DLyL.

Y se articula en los objetivos específicos siguientes:

- Delimitar sus acepciones y definiciones así como su orientación y procedimientos.
- (Re)plantear sus características desde los rasgos de su orientación, en términos de objeciones positivas para el tratamiento científico de informaciones / datos.

### 3.4. Procedimiento de análisis y resultados

Consideramos las acepciones y definiciones del cuestionario y el relato de vida, así como las aportaciones caracterizadoras, difundidas por referentes expertos en la literatura y en trabajos empíricos. Adoptamos una actitud moderadamente comparativa y crítica para caracterizar es-

tos instrumentos de indagación en función de las dimensiones citadas, utilizando el sistema categorial que pone de manifiesto un conjunto de rasgos intencionales y características cognitivas, constituido por:

- a) Los *aspectos pragmáticos* de concepción, elaboración y aplicación como tal instrumento de recogida de informaciones / datos.

A través de ellos, se pone de manifiesto un conjunto de rasgos y características decisionales.

- b) Los *aspectos procedimentales* de análisis propiamente dicho de los datos, e interpretación de los resultados.

En la tabla 1 siguiente, a modo de ilustración operativa, retenemos del corpus de enunciados resultante del análisis un conjunto específico, presidido por los *aspectos definitorios* extraídos de las aportaciones más consensuadas que identificamos.

TABLA 1. Síntesis comparativa de rasgos y características del cuestionario y el relato de vida

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CUESTIONARIO	RELATO DE VIDA
Aspectos definitorios	1. Método cuantitativo comúnmente aplicado, para obtener medidas cuantitativas válidas y fiables y permitir inferencias estadísticas.	1. Método cualitativo congruente para conocer el sentido de los fenómenos humanos, a través de sus temporalidades trayectorias sociales, cambios culturales, etc., que debe permitir construir sentido, relaciones entre aspectos varios.
Aspectos pragmáticos y Aspectos procedimentales	2. Colectivo - trabajo a gran escala. 3. Representatividad de la muestra, tamaño mínimo y máximo, muestreo probabilístico. 4. Gran dosis de directividad (el orden de los ítems y su formulación están fijados). 5. Datos marcados. 6. Ausencia de subjetividad en forma y contenido. 7. Difícilmente genera sentido en confluencia con otros componentes de la realidad educativa.	2. Individual - trabajo a escala reducida (en su caso). 3. Significatividad de la muestra, muestreo intencional (opinático o teórico). 4. Gran dosis de no-directividad (aun con una guía o guion). 5. Datos provocados y suscitados. 6. Subjetividad en forma y contenido. 7. Genera sentido en confluencia con otros componentes de la realidad educativa.

TABLA 1. Síntesis comparativa de rasgos y características del cuestionario y el relato de vida (cont.)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CUESTIONARIO	RELATO DE VIDA
Aspectos pragmáticos y Aspectos procedimentales	8. Actividad mental y reflexiva vinculada al individuo.	8. Actividad mental y reflexiva vinculada al individuo.
	9. Afecta a dimensiones <i>sociales, intelectuales y personales</i> , con ausencia de « <i>personalización</i> ».	9. Afecta a dimensiones <i>sociales, intelectuales y personales</i> , con ausencia de « <i>personalización</i> ».
	10. Biodata, en « <i>externidad</i> » (no responden a introspección y juicios subjetivos).	10. Biodata no necesariamente en « <i>externidad</i> » (responden a introspección y juicios subjetivos).
	11. El anonimato está preservado (por anonimización).	11. El anonimato debe ser asegurado.
	12. No siempre producción discursiva (por presencia de ítems de opción múltiple, escala Likert, etc.).	12. Producción discursiva libre, con fuerte semantización explícita y latente (manifestaciones escritas, marcas verbales).
	13. Informaciones precisas, salvo cuestiones abiertas, en todo caso no aseguradas por dificultades de comprensión de los ítems.	13. Informaciones objeto de exploración, en forma y significación, de comprensión e interpretación por parte del investigador.
	14. Escasa o nula oportunidad de profundizarlas y completarlas.	14. Con grandes oportunidades de profundizarlas y completarlas.
	15. Análisis cuantitativo estadístico (unidades estadísticas), necesariamente con programas al efecto.	15. Análisis cualitativo <i>interpretativo e inferencial de contenido</i> , análisis temático, <i>semántico del contenido</i> , análisis <i>de discurso</i> , eventualmente con programas al efecto (AQUAD, MAX, HIPER RESEARCH, NUDIST, ATLAS, etc.) para aplicar procedimientos de <i>cuantificación</i> . Posibilidad de aplicar reglas de recuento (presencia, frecuencia, intensidad, etc.).

Cabría añadir aun, por una parte, que el relato de vida se presta a que, un mismo elemento de significado pueda remitir a varios niveles constitutivos de la DLyL. Y, por otra parte, que el cues-

tionario, independientemente de sus diferentes tipos, se percibe mediatizado por numerosas reglas que se convierten más bien en limitaciones. Sucede, por ejemplo, que muchos investigadores se ven confrontados a un análisis de datos para los que es absolutamente necesario tener un buen conocimiento en estadística, o en su caso disponer de un apoyo solvente al respecto. Además, a tener que asegurar una tasa de respuesta elevada, y a que todos los sujetos participantes comprendan en el mismo sentido todos los ítems, lo cual resulta inviable en la mayoría de las muestras poblacionales seleccionadas.

## 5. CONCLUSIONES

El resultado de la caracterización de los dos instrumentos para el trabajo científico de investigación en DLyL legitima sin duda:

- El *amplio rango* de las concepciones que cubren a estos dos instrumentos, las cuales, por su confluencia en investigación, les dotan de una gran potencialidad de construcción de datos observables (Blanchet y Chardenet, 2011).
- La percepción de que se prestan metodológicamente *a una estrategia de complementariedad y de interdependencia*, para el tratamiento de las informaciones / datos.

De los rasgos que se explicitan, se desprende que la orientación del relato de vida en la investigación:

- Puede considerarse como una especie de *paradigma oculto* que, además, sugiere una evolución, un cambio en las actitudes y habilidades ante la investigación en DLyL. Parece justificado incluso caracterizarlo con el término genérico de *compensatorio, mixto*.
- El ámbito metodológico abierto por la *complementariedad de cuestionario y relato de vida* permite comprender mejor su eficacia y rentabilidad, ante los corpus de datos constituidos independientemente. Es decir que, permiten disponer de un *nuevo* espacio de investigación, dado que de forma crucial las evoluciones actuales en investigación demandan análisis más profundos, prolongación del análisis y diversas modalidades.

Bien es cierto que, entre la *yuxtaposición superficial* y la *complementariedad e interdependencia* de estos, existe una posición intermedia, la de considerar que esa (re)orientación se refiera y utilice para elementos específicos o un número limitado de elementos de información (quizá, en lo relativo a los biodata).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALHEIT, P. (2018): El paradigma biográfico en la investigación educativa. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 239-257.
- BARDIN, L. (1991): *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERTAUX, D. (1980): L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- BERTAUX, D. (2005): *L'enquête et ses méthodes. Le Récit de vie*. Paris: Colin.
- BLANCHET, Ph. y CHARDENET, P. (2011): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines / AUF. Obtenido el 01 de julio de 2018 desde [http://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819)
- BURRICK, D. (2010): Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives – Hors Série*, 8, 7-36. Obtenido el 12 de abril de 2018 desde <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2011): *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Soutenir la croissance et les emplois – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe*. {Sec(2011) 1063 final}
- DE LANDSHEERE, G. (1992): *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DEMAIZIÈRE, Fr. y NARCY-COMBES, J. P. (2007): Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20. Obtenido el 23 de mayo de 2018 desde [http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy\\_cah4.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf)
- DUPLESSIS, P. (2008): *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique*. Obtenido el 05 de febrero de 2018 desde: <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>

- GALISSON, R. (1990): De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 60. [monográfico, único autor]
- GIBBONS, M., LIMMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. y TROW, M. (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2012 [1999]): El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17(1), 158-176.
- HOUSSAYE, J. (1988): *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- KARSENTI, T. y SAVOIE-ZAJC, L. (2000): *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002): *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- MILES, H. B. y HUBERMAN, A. M. (2003): *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- MORIN, E. (2005): *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- LE MOIGNE J. L. y MORIN, E. (2007): *Intelligence de la complexité: épistémologie et pragmatique*. Paris: Éditions de l'Aube.
- NICOLESCU, B. (1996): *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Éditions du Rocher. Obtenido el 14 de septiembre de 2017 desde <http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>
- PASSERON, J. Cl. (1989): Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, 31(1), 3-22.
- PERRIN-GLORIAN, M. J. y REUTER, Y. (2006): *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- PINEAU, G. (2000): Que faire des histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratique. *Éducation Permanente*, 142, 217-239.
- PUREN, Ch. (1999): La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les Langues Modernes*, 3, 26-41.
- (2015): *Théorie générale de la recherche en Didactique des langues-cultures*. Version 1.9. (pp. 1-49). Obtenido el 19 de noviembre de 2016 desde <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>
- RESWEBER, J. P. (2000): *Le pari de la transdisciplinarité – vers l'intégration des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- RICŒUR, P. (1990): *Soi-même comme un autre. L'ordre philosophique*. Paris: Le Seuil.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. (1994): *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions logiques.
- SINGLY, Fr. (2005): *L'Enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995): *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.